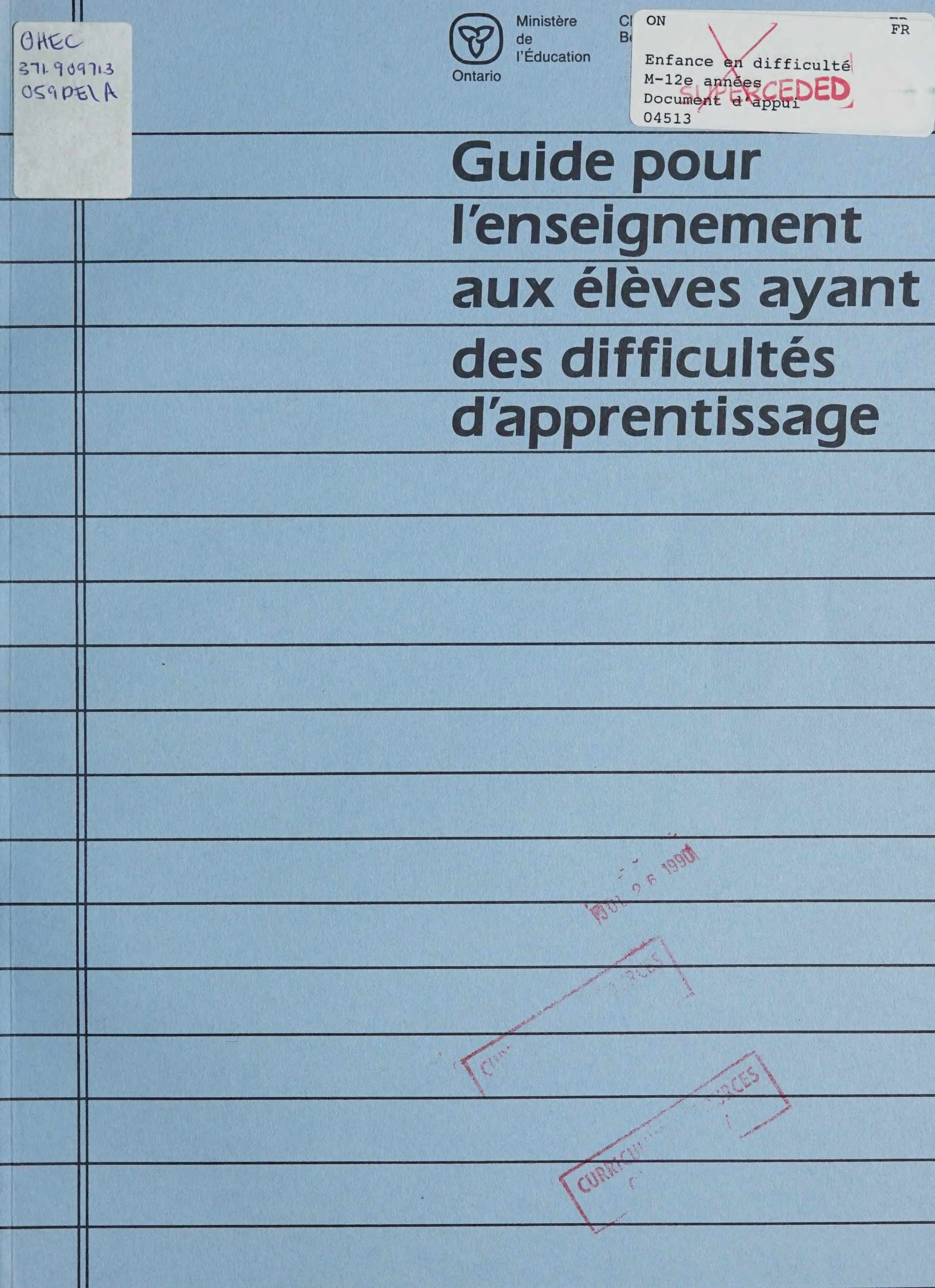
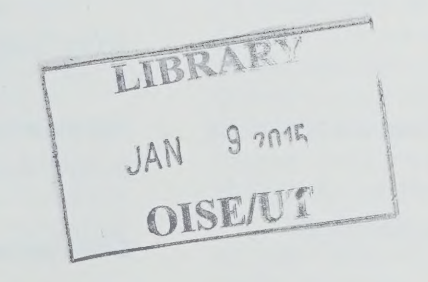


Ministère de l'Éducation
Ontario

Guide pour l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Guide pour l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage



1986

Remerciements

Le présent guide est une refonte et adaptation française de l'ouvrage *Manual for Teachers of Students With Learning Disabilities* (1980), élaboré par Ian Dow, Robert O'Reilly, Margaret Hill et Ann Dostaler, de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, dans le cadre d'une entente avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'équipe de rédaction a adopté un modèle axé sur la connaissance et le langage plutôt que celui du manuel Dow, fondé sur la déficience perceptuelle et le type d'apprentissage. Elle a aussi ajouté de nouvelles sections, par exemple sur la connaissance et les méthodes d'apprentissage, et en a enrichi d'autres, telle la section sur le langage, en ayant recours à diverses sources, notamment au document d'appui *Enfants ayant des difficultés d'apprentissage, Suggestions aux enseignants, 1980* (que le présent guide remplace). Elle a quand même retenu un grand nombre de suggestions présentées ou élaborées par Ian Dow et son équipe, auxquels elle est redevable et qu'elle désire ici remercier vivement.

Le ministère tient également à souligner la contribution de plus d'une centaine d'enseignants de divers conseils scolaires de l'Ontario invités à la Trillium School, et, pour ce qui est de la version française du présent guide, la participation du personnel du Centre Jules-Léger. Grâce aux précieux conseils de ces enseignants, l'équipe de rédaction a pu apporter aux sources les modifications appropriées.

Équipe de rédaction

Clive Hodder
Direction de l'enfance en difficulté, ministère de l'Éducation de l'Ontario

Jim Waligun
Trillium School, ministère de l'Éducation de l'Ontario

Mary Willard
Trillium School, ministère de l'Éducation de l'Ontario

Collaborateurs

Len Cooper, *Guelph University*
Bill Dixon, *Conseil de l'éducation du comté de Dufferin*
Beverley Durrant, *Conseil de l'éducation d'Etobicoke*
Janice Fine, *Conseil de l'éducation de Scarborough*
Paul Gauthier, *Conseil de l'éducation de Halton*
Marjorie Hill, *Conseil de l'éducation d'Etobicoke*
Sue Irvine, *Conseil de l'éducation du comté de Waterloo*
Doreen Kronick, *Université York*
Doug Laister, *ministère de l'Éducation de l'Ontario (à la retraite)*
Donna Lee, *Conseil de l'éducation de Scarborough*
Peter Lindsay, *Institut d'études pédagogiques de l'Ontario*
Mary Lloyd, *Conseil de l'éducation de Hamilton*
Tony Marini, *Institut d'études pédagogiques de l'Ontario*
Edye McAfee, *Conseil de l'éducation de Scarborough*
Beth McDougall, *Hospital for Sick Children, Toronto*
Helen McKenzie, *Hospital for Sick Children, Toronto*
Delphine McKinnon, *ministère de l'Éducation de l'Ontario*
Eldon Pipher, *ministère de l'Éducation de l'Ontario (à la retraite)*
Olive Pitson, *Conseil de l'éducation de Scarborough*
Barry Schneider, *Centre d'étude de l'enfance, Ottawa*
Roberta Smith, *Conseil de l'éducation de Scarborough*
Saara Tatem, *Conseil de l'éducation d'Etobicoke*
Adele Thomas, *Brock University*
Pat Vance, *Conseil de l'éducation de Toronto*
Joan Vertes, *Hospital for Sick Children, Toronto*
Julianne West, *Conseil de l'éducation de Scarborough*
Marc Wilchesky, *Integra Foundation*

Réalisation de la version française

Adaptation

Denis Levesque, *Faculté d'éducation, Université d'Ottawa*

Collaborateurs

Nicole Beauchemin, *Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa*
André Duguay, *Centre Jules-Léger*
Céline Lapensée, *Hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario*
Nicole Lapensée-Bélanger, *Bureau régional de l'Est, ministère de l'Éducation de l'Ontario*
Ronald Leduc, *Directeur, Centre Jules-Léger*
Eugène Turcotte, *Centre Jules-Léger*

Préface

Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage constituent aujourd'hui le groupe d'élèves en difficulté le plus important en Ontario. Les difficultés d'apprentissage représentent donc actuellement, pour les éducateurs, l'un des problèmes les plus urgents à résoudre. Sans une certaine organisation de la recherche théorique et pratique, il est souvent difficile pour les chercheurs de communiquer un système de connaissances cohérent qui puisse être exploité, dans la pratique, par les personnes œuvrant dans le domaine. Ainsi, bien que les enseignants désireux de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage disposent pour ce faire d'une riche documentation, il leur est souvent difficile d'appliquer les théories contradictoires qu'ils lisent à la réalité immédiate des divers élèves qui leur sont confiés.

Sans prétendre réconcilier la théorie et la pratique, ce guide n'en cherche pas moins à présenter le plus clairement possible l'état actuel des connaissances sur les difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, il tient compte des principaux modèles et documents élaborés dans le passé, car certains gardent toute leur utilité. Il cherche en outre à présenter objectivement des données, méthodes et techniques pouvant aider les enseignants à mieux répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'équipe de rédaction tient à souligner qu'elle a eu bien du mal à s'accommoder de l'expression *difficulté d'apprentissage*, qui évoque un état peu susceptible d'évoluer. Cependant, l'expression *difficulté d'apprentissage* ne rend pas suffisamment la notion du temps qu'il faut souvent pour qu'une difficulté d'apprentissage particulière commence à s'estomper. L'expression *difficulté d'apprentissage* n'en est pas moins utilisée dans ce guide, car c'est celle que l'on emploie le plus généralement. Mais on doit ici l'interpréter comme se rapportant aux difficultés d'apprentissage graves qui, malgré une certaine résistance, peuvent finir par s'atténuer si l'on a recours aux méthodes pédagogiques appropriées. Un grand nombre de méthodes utilisées avec profit auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont également utiles auprès des élèves qui sont aux prises avec d'autres problèmes. Ce guide aidera donc les enseignants en ce qui a trait à tous les types de problèmes d'apprentissage.

Le présent document ayant été conçu comme ouvrage de référence, les enseignants pourront en lire les diverses sections de façon indépendante les unes des autres, s'arrêtant à celles qui les intéressent davantage, sans devoir parcourir nécessairement toutes ses pages. Cependant, tous devraient lire attentivement les deux premières sections, car on y trouve des notions précieuses qui étayent le guide dans son ensemble.

Celui ou celle qui enseigne à des élèves ayant des besoins spéciaux remplit une tâche importante mais souvent difficile. Toutefois, en raison même de son importance, cette tâche peut devenir une source de préoccupations trop accablantes, ce qu'il importe d'éviter. Lorsque l'enseignant ou l'enseignante ne prend plus plaisir à enseigner, les élèves en souffrent. Or, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont d'autant plus de chances de réaliser leurs possibilités que les enseignants collaborent les uns avec les autres, dans le meilleur intérêt de ces élèves.

L'idée fondamentale de ce guide, c'est qu'une démarche intégrée et multisensorielle dans tous les domaines est la plus susceptible d'augmenter le rendement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le programme d'enseignement efficace sera celui qui visera à renforcer l'image que ces élèves ont d'eux-mêmes en leur fournissant un milieu d'apprentissage propice, qui permette à chacun et à chacune d'acquérir les aptitudes nécessaires pour maîtriser sa propre réalité.

Table des matières

Introduction

Caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Ce qui distingue avant tout les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, c'est leur caractère unique. S'il est vrai que tous les groupes ont des points communs fondés sur leurs besoins éducatifs spéciaux, et bien qu'on puisse regrouper les élèves à partir de ce critère, aucun ou aucune élève ne correspond parfaitement aux caractéristiques d'une catégorie. Par exemple, les élèves souffrant de déficiences mentales n'ont pas tous les mêmes aptitudes intellectuelles, les déficients auditifs ne sont pas tous atteints de la même incapacité, tout comme les déficients visuels, les élèves physiquement handicapés ou les élèves surdoués n'ont pas tous les mêmes aptitudes et besoins d'apprentissage. Malgré tout, les différences que l'on remarque couramment entre la plupart des élèves ayant des besoins spéciaux sont suffisamment nettes pour que les éducateurs soient en mesure d'établir certains critères correspondant à chacune des catégories de difficultés traditionnelles.

D'autre part, on constate que bien des élèves subissent des échecs scolaires sans répondre aux critères de l'une ou l'autre des catégories traditionnelles. Ces élèves arrivent mal à traiter certains types d'information, ce qui se traduit par diverses difficultés : manque d'organisation, d'orientation ou de collaboration, socialisation difficile, propension aux accidents, adaptation difficile au changement, hyperactivité ou léthargie, manque d'attention. Bien qu'ils s'efforcent d'acquérir ou aient acquis des aptitudes dans certains domaines, ces élèves n'évoluent pas dans d'autres. Ils fournissent un rendement inégal et souvent ne peuvent profiter des classes ordinaires. L'expression **difficultés d'apprentissage** comprend maintenant ce groupe d'élèves très hétérogène. Des études récentes révèlent cependant que le groupe pourrait se subdiviser en trois catégories caractérisées respectivement par des troubles de **perception visuelle-spatiale**, de **langage** ou d'**attention**.

Une évaluation complète de ces élèves révèle qu'ils ont des antécédents sociaux, affectifs, culturels ou éducatifs n'indiquant pas de comportements acquis particuliers et ne dénotant pas un handicap, par exemple visuel ou auditif, même si l'on constate parfois qu'ils sont enclins aux allergies ou à des troubles physiques mineurs tels que l'otite. C'est pourquoi les élèves ayant des difficultés d'apprentissage se distinguent, plus que ceux d'autres catégories de difficultés, par leurs différences individuelles uniques plutôt que par des différences communes au groupe. En fait, il semble y avoir bien des types de difficultés d'apprentissage. Contrairement aux élèves souffrant d'un handicap visible, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ne peuvent être définis par des critères précis tels qu'un niveau déterminé de quotient intellectuel ou de perte auditive. Par conséquent, le taux de fréquence des difficultés d'apprentissage varie tellement que tout ce que l'on peut en conclure, c'est qu'on ne le connaît pas.

De l'avis des auteurs du présent guide, les enfants que l'on considère comme ayant des difficultés d'apprentissage «classiques» (c'est-à-dire une difficulté grave, probablement d'origine neurologique) constituent un très faible pourcentage (moins de 3 pour 100) de la population. Ces difficultés proviennent, dans un petit nombre de cas, d'une lésion cérébrale; d'autres seraient d'origine génétique, puisqu'elles semblent se retrouver dans les antécédents familiaux de l'enfant. Un groupe plus important d'enfants (jusqu'à 4 pour 100 de la population) présente des caractéristiques analogues ou un peu moins prononcées.

Les élèves de ces deux groupes ont des difficultés qui s'apparentent souvent à celles des élèves dont l'apprentissage intellectuel

se fait plus lentement ou qui ont des troubles de comportement. Bien que certains de ces élèves n'aient pas de difficultés d'apprentissage graves, ils peuvent parfois éprouver plus de difficulté dans leur apprentissage scolaire que les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage profondes, si leurs aptitudes intellectuelles sont moins développées, leur motivation à apprendre est plus faible, leurs expériences sociales et éducatives sont moins riches, ou s'ils n'ont pas tout l'appui nécessaire de leurs parents.

Si l'interprétation des difficultés d'apprentissage varie beaucoup, on estime par contre que les élèves en étant atteints disposent généralement de modes peu efficaces de réception, de conversation ou de production de l'information, en plus d'avoir beaucoup de difficulté à concentrer leur attention. Ces difficultés sont souvent plus évidentes à l'école et peuvent aussi porter sur la socialisation. Elles affectent au moins l'un des domaines suivants : écoute, raisonnement, mémoire, langage oral, lecture, langage écrit, orthographe, calligraphie, calcul, résolution de problèmes, relations spatiales et interactions sociales.

Tout en parvenant souvent à manipuler les idées concrètes, ces élèves ont parfois de la difficulté à saisir les significations plus subtiles. Une fois que la signification leur apparaît claire, ils seront peut-être en mesure d'exploiter l'information nouvelle, mais auront parfois de la difficulté à l'appliquer dans d'autres contextes. Dans la plupart des cas, ils s'expriment très péniblement, tant oralement que par écrit.

Voici quelques autres caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage :

- Ils manquent souvent de maturité et ont un comportement narcissique et égocentrique. Ceci vient surtout de ce que les adultes les traitent comme de jeunes enfants parce qu'ils sont différents.
- Ils sont souvent terrifiés par l'école. Leurs camarades peuvent les aider beaucoup à surmonter leur peur.
- Ils sont peut-être en mesure de maîtriser la matière, mais incapables de répondre aux questions. Ils ont ainsi des aptitudes à la compréhension, mais manquent d'aptitudes à la production.
- Ils sont parfois écrasés par les tâches à accomplir. Quoiqu'ils n'aient pas une aptitude innée à la résolution de problèmes, ils peuvent apprendre en résolvant des problèmes.

Dépistage des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

On a toujours retenu deux critères principaux pour dépister les difficultés d'apprentissage. Le premier, le *facteur d'exclusion*, vise à déterminer si un ou une élève éprouve une difficulté d'apprentissage particulière ou si ses difficultés sont associées à une autre affection, par exemple une déficience mentale, un handicap physique, un trouble visuel, auditif ou affectif, un apprentissage insuffisant ou une différence culturelle. Il faut donc étudier tous les aspects du développement de l'élève tels que l'acuité visuelle ou auditive, divers facteurs affectifs, l'assiduité.

L'un des inconvénients de cette démarche, c'est que les difficultés d'apprentissage n'ont pas toujours des causes bien établies. Par exemple, certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent souvent les symptômes d'un comportement indiquant un trouble affectif (agitation, impulsivité et distractivité extrêmes). Or, ces mêmes symptômes décrivent également une difficulté d'apprentissage que l'Association des psychiatres américains appelle «trouble de l'attention, accompagné ou non d'hyperactivité».

Une caractéristique commune des élèves ayant des difficultés d'apprentissage est l'écart qui existe entre leurs aptitudes et leurs réalisations. Par exemple, un ou une élève peut avoir des aptitudes supérieures à la moyenne en langage parlé, mais présenter de graves déficiences en langage écrit. Cet *écart* est le deuxième critère traditionnel de dépistage des difficultés d'apprentissage. De façon générale, on considère cet écart et la notion connexe de *disparité*, dans le profil de l'élève, comme les différences les plus importantes entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et ceux qui souffrent d'autres difficultés. Par exemple, les élèves atteints de déficiences mentales ont généralement une mauvaise aptitude à l'apprentissage dans tous les domaines; en revanche, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage n'éprouvent souvent des difficultés que dans certains domaines précis.

Lorsqu'un ou une élève répond à ces deux critères généraux, c'est à l'enseignant ou à l'enseignante que revient la tâche d'étudier plus à fond ses difficultés d'apprentissage et de déterminer les modifications à apporter au programme en vue de répondre à ses besoins.

Programmes à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

On a eu tendance jusqu'ici à élaborer des programmes spécialisés et parfois ésotériques à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les méthodes ci-après ont prêté à controverse, et leurs résultats ont été mis en doute :

- sauts à la trampoline pour les enfants d'âge préscolaire plus âgés ayant des difficultés importantes en langage parlé;
- utilisation du matériel Frostig et des techniques Kephart-Getman;
- utilisation du programme Doman-Delacato;
- établissement de rapports entre le mode d'apprentissage et la lecture.

Il semble que les programmes déjà préparés, qui visent à réduire ou à corriger des difficultés d'apprentissage, n'aient, au mieux, qu'une efficacité limitée, surtout s'ils ne sont pas intégrés à une démarche d'apprentissage cognitif ou du langage.

Si l'on veut fournir aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage un enseignement approprié, on doit bien connaître les étapes normales de développement.

On doit savoir comment les élèves acquièrent et utilisent normalement les images mentales ou les idées et les symboles, et comment ils communiquent par le geste, le mouvement, le jeu, le dessin et le langage parlé et écrit. On doit aussi connaître le plus possible l'expérience personnelle de chaque élève, ses intérêts, ses sentiments, son milieu, son niveau de développement, ses points forts, ses besoins, son degré d'adaptation aux situations nouvelles et à son milieu. Lorsque l'on comprend bien ces éléments, on doit également porter attention aux points suivants :

- la façon de présenter une tâche, tant du point de vue matériel que de celui des méthodes pédagogiques;
- le temps dont les élèves ont besoin pour accomplir chaque tâche;
- l'importance d'adapter le travail scolaire aux aptitudes et aux intérêts des élèves;
- la meilleure façon, pour chaque élève, d'aborder le travail scolaire; et
- l'importance, pour chaque élève, de connaître le succès.

Voici quelques-uns des besoins généraux des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et quelques méthodes permettant aux enseignants d'y répondre :

- Ces élèves ont besoin d'enseignement. Plus précisément, ils ont besoin d'un enseignement multisensoriel explicite, qui les fasse toujours avancer, car leur saisie de l'information n'est pas fortuite. On devrait donc éviter de perdre du temps dans des activités répétitives portant simplement sur des choses qu'ils ont déjà apprises, à moins que ces activités ne visent l'acquisition d'une aptitude ou la maîtrise d'un automatisme.
- Ils ont besoin de s'initier à la lecture et à l'écriture. Comme la lecture, l'écriture, l'orthographe et l'arithmétique présentent des difficultés pour plusieurs d'entre eux, on devrait les leur enseigner en utilisant divers moyens et méthodes judicieusement choisis.
- Ils ont besoin de structure et d'une bonne dose d'orientation pour mener à bonne fin leur apprentissage scolaire. Comme ils ont de la difficulté à organiser l'information qui provient de leurs sens et qu'ils sont souvent incapables de prévoir, on doit leur fournir un cadre bien structuré en classe et les prévenir de ce qui les attend.
- Ils ont besoin d'acquérir une image positive d'eux-mêmes. On ne peut bien comprendre leur comportement et leurs aptitudes qu'en s'identifiant profondément aux sentiments de chacun et de chacune. De plus, les élèves commencent à acquérir de l'équilibre et de l'assurance en partageant leurs préoccupations et leurs sentiments.
- Ils ont besoin de méthodes et de techniques qui leur permettent d'aborder leur programme scolaire. À long terme, l'abaissement des normes ou l'allègement du programme leur nuit. Ainsi, on peut les aider beaucoup en leur montrant comment aborder et organiser un travail. Il leur faut des techniques (parfois appelées *techniques métacognitives*) sur les façons de comprendre, de mémoriser et d'exprimer un contenu. Ces techniques sont particulièrement essentielles au palier secondaire.
- Ils ont besoin d'enseignants qui comprennent leur mode d'apprentissage, car un ou une élève lent(e) se sentira désorienté(e), par exemple, devant un enseignant ou une enseignante qui s'exprime rapidement et ne veut pas ralentir son débit.

Modes d'apprentissage et besoins des élèves

Nous comprenons mieux aujourd'hui le caractère intégré de l'expérience cognitive. Ainsi, nous savons qu'il n'est peut-être pas approprié d'orienter l'enseignement en fonction du mode d'apprentissage «fort» d'un ou d'une élève, que ce mode soit visuel, auditif ou tactuokinesthésique. Il se peut que ce mode d'apprentissage soit le résultat d'expériences passées, sans être pour autant celui qui convient le mieux à l'élève.

Il est donc peut-être erroné de classer les élèves selon un type visuel ou auditif. On peut se considérer soi-même comme un apprenant ou une apprenante de type visuel parce qu'on trouve difficile de se remémorer une information entendue sans la visualiser, par exemple un numéro de téléphone. Cependant, cela ne veut pas dire qu'on est un apprenant ou une apprenante de type visuel, mais simplement qu'on a choisi une *technique de visualisation* pour se rappeler une information entendue. De la même façon, ceux qui se considèrent comme des apprenants de type auditif parce qu'ils se répètent à eux-mêmes, en vue de la mémoriser, une information qu'ils ont vue ne sont pas des apprenants de type auditif, mais ont simplement choisi une *technique subvocale* pour mémoriser cette information.

Rien ne justifie le classement des gens en catégories de type auditif ou visuel en fonction des techniques qu'ils utilisent. Les gens ont coutume de recourir à des techniques qu'ils connaissent bien et trouvent utiles, telle l'association d'idées. Il ne s'ensuit pas qu'ils seraient incapables d'utiliser avec autant de compétence d'autres techniques. Ils n'ont peut-être tout simplement pas découvert d'autres techniques aussi utiles.

Tous n'ont pas la même capacité à retenir l'information reçue. Cependant, on retient généralement celle qui a une forte connotation affective. Par exemple, lorsqu'un événement important se produit, la plupart des gens se souviendront des détails. Mais si l'information est moins importante et ne provoque donc pas l'attention, seul un petit nombre de personnes fera peut-être l'effort de la retenir. La mémoire est donc fonction de l'attention.

La notion de concentration est étroitement liée à celle d'attention. De façon générale, les élèves sont capables de se concentrer sur une situation, d'éliminer les détails secondaires ou non pertinents et d'envisager une ligne de conduite appropriée. Pour leur part, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont, presque par définition, un caractère impulsif : ils agissent ou réagissent, au lieu d'essayer de réfléchir ou de peser les conséquences possibles de leurs actes ou de leurs réactions avant d'agir. Les enseignants peuvent rendre un service précieux à ces élèves en les aidant à acquérir des techniques leur permettant d'aborder les situations déroutantes ou difficiles. Plutôt que d'avoir immédiatement une réaction d'impuissance («Je ne suis pas capable»), ces élèves pourront peut-être alors explorer d'autres façons de faire face à ces situations.

Il est donc évident que des techniques (visualisation, subvocalisation, etc.) peuvent être utilisées dans une foule de contextes et à des fins différentes, et que l'on reproduirait les erreurs du passé en isolant ces techniques les unes des autres. Par exemple, même si l'on pense souvent avoir recours à une technique de visualisation lorsqu'on écrit quelque chose pour essayer de s'en souvenir, on se trouve en fait à visualiser l'information, en effectuant l'activité motrice d'écrire, tout en la vocalisant, parfois inconsciemment. En d'autres termes, tous les sens sont mis à contribution simultanément. Même l'odorat, auquel on a généralement moins recours en classe, ne devrait pas être mis de côté. Comme tous les autres sens, il peut aider grandement la mémoire.

Nous avons tendance à utiliser une démarche multisensorielle lorsque nous désirons comprendre et mémoriser une information difficile. C'est donc cette même démarche qui est préconisée dans ce guide.

Domaines fonctionnels et difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage sont généralement présentées en fonction des domaines fonctionnels suivants :

- coordination motrice
- perceptivomotricité
- perception visuelle
- perception auditive
- langage
- développement intellectuel
- facteurs sociaux et personnels

Dans la présente section, chacun de ces domaines fonctionnels est analysé. Il est important de remarquer, cependant, qu'en étudiant séparément ces domaines, on est nécessairement porté à passer sous silence leur caractère intégré.

Coordination motrice

Les problèmes de coordination motrice sont traditionnellement regroupés en deux catégories : les problèmes de motricité globale et les problèmes de motricité fine.

Les problèmes de *motricité globale*, c'est-à-dire des gros muscles, se manifestent le plus souvent par une maladresse générale. Les élèves qui en sont atteints ont de la difficulté à participer aux sports et à la gymnastique. Mais ces problèmes présentent moins de problèmes d'ordre scolaire que les problèmes de motricité fine.

L'une des meilleures façons d'évaluer les aptitudes motrices des élèves est de les observer au travail et au jeu. Ceux qui ont des problèmes de motricité globale présentent habituellement les caractéristiques suivantes :

- démarche maladroite ou inhabituelle
- retard important des étapes du développement
- mauvais équilibre ou manque général de coordination
- faiblesse générale ou résistance médiocre
- manque de maîtrise des mouvements (rigidité excessive ou démarche molle)
- mauvaise posture et
- manque de souplesse et d'envergure du mouvement

Les problèmes de *motricité fine* sont beaucoup plus difficiles à définir. Même si le terme est généralement accepté dans le domaine des difficultés d'apprentissage, *les problèmes de motricité fine en soi sont en fait plutôt rares chez les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage*. Ce que l'on attribue à des problèmes de motricité fine est souvent plutôt lié à un manque d'attention au détail. Par exemple, dans un exercice portant sur la reproduction d'un modèle, un ou une élève ayant des difficultés d'apprentissage peut bien voir le modèle, avoir les capacités motrices suffisantes pour le reproduire, mais manquer d'aptitudes analytiques pour bien reproduire ce qu'il ou elle perçoit. Ces élèves n'ont pas de problèmes de perception visuelle ou de motricité fine, mais se trouvent simplement confrontés à plus de détails qu'ils ne peuvent en assimiler. Ils ont besoin d'apprendre non pas à tenir un crayon ou à mettre leur papier en place, mais à bien analyser un objet en prêtant attention aux détails (ou aux détails appropriés) pour voir comment ceux-ci s'intègrent bien entre eux.

Comme leurs aptitudes à l'analyse sont faibles, ces élèves peuvent avoir du mal à écrire en lettres moulées ou cursives, à colorier, à découper et à écrire entre des

lignes ou en suivant une ligne. C'est pourquoi leurs travaux sont parfois inachevés, souvent même peu soignés et illisibles. Leurs difficultés s'aggravent au fur et à mesure des années, lorsqu'ils doivent remettre de plus en plus de travaux écrits, prendre des notes et subir des examens. De faibles aptitudes à l'analyse, plutôt que des problèmes de motricité fine, peuvent être à l'origine des difficultés d'apprentissage suivantes :

- état de confusion lors de l'exécution d'une série de mouvements précis auxquels les élèves ne sont pas habitués;
- manque de coordination bilatérale;
- hyposensibilité ou hypersensibilité visuelle, auditive, olfactive ou tactile entraînant des sollicitations sensorielles accrues ou réduites. Ces élèves peuvent aussi manifester parfois un besoin excessif d'activités faisant appel à des mouvements rapides;
- difficultés touchant les relations spatiales, la perception du corps et la distinction entre la droite et la gauche;
- troubles de l'attention;
- humeur manifestement changeante et difficulté d'adaptation au changement.

Perceptivomotricité

On a toujours considéré la perceptivomotricité comme la capacité de fournir la réponse appropriée à un stimulant visuel ou auditif, c'est-à-dire la capacité de réagir à ce que l'on perçoit par une activité motrice appropriée. C'est ainsi qu'un ou une élève de dix ans, atteint(e) de troubles perceptivomoteurs, peut être incapable d'évaluer l'orientation des diagonales en cherchant à reproduire un triangle, ce qui l'amène à produire un dessin rectangulaire ou incohérent. On retrouve souvent ce problème chez les élèves qui écrivent en caractères d'imprimerie, ce qui demande de bien agencer l'activité motrice nécessaire en fonction de la perception visuelle des lettres. Le problème se manifeste, par exemple, sous forme d'inversion de lettres (*b* au lieu de *d*, etc.), d'inversion de mots (*nom* au lieu de *mon*, etc.) et de troubles de la perception spatiale et de la coordination (*oi* au lieu de *a*, etc.).

On estime que les élèves qui ne peuvent accomplir des tâches de cette nature ont des troubles perceptivomoteurs. L'agencement de l'activité motrice en fonction de la perception visuelle fait cependant appel tout d'abord à la perception du corps, point de référence pour tous les autres mouvements. Comme le terme l'indique, la perception du corps est une fonction cognitive, intrinsèquement liée au langage.

La perception que l'on a de son corps se développe parallèlement à celle de l'orientation et de l'espace. Celui ou celle qui perçoit mal son corps a de la difficulté à acquérir les éléments de langage portant sur les dimensions qui y sont associées, tels que gauche-droite, en haut-en bas, près-loin, haut-bas, large-étroit, gros-petit. Une fois de plus, ces difficultés s'expliquent non par des troubles de perception mais par une faible capacité d'analyse. C'est ce que tend à prouver le fait que les élèves qui inversent les lettres et les mots, par exemple, ne souffrent d'aucun trouble de la vue (ils voient les objets tout à fait normalement) et que les troubles de motricité fine sont rares chez eux. Ces élèves ont beaucoup de mal à apprendre le contenu du programme scolaire, par exemple le langage mathématique ou la façon de suivre des instructions.

Perception visuelle

On a toujours maintenu que les élèves qui ont de la difficulté à apprendre à lire présentent des troubles dans trois domaines précis : la discrimination visuelle, l'enchaînement visuel et la mémoire visuelle. Leur manque de discrimination visuelle se manifeste, par exemple, par une difficulté à distinguer les lettres *b* et *d*, *m* et *w*, *p* et *q*, et les mots *tour* et *trou*, *nom* et *mon*, etc. Leur incapacité à se rappeler l'ordre des lettres d'un mot, de gauche à droite, par exemple : *prote-porte*, *psi-spi*, *rat-art*, *miel-mile*, *liane-laine*, etc., est une preuve d'un manque d'enchaînement visuel. Les erreurs que font ces élèves en reproduisant les mots semblent présenter une preuve supplémentaire de troubles de discrimination et d'enchaînement visuels. Par ailleurs, on croit généralement qu'une mauvaise mémoire visuelle accentue les difficultés que connaît l'élève touchant la discrimination et l'enchaînement visuels, la lecture et l'orthographe, car il ou elle est incapable de se former une image visuelle permanente susceptible d'être rappelée à volonté et avec précision. On croit aussi qu'une faible mémoire visuelle entrave l'acquisition du vocabulaire lors du déchiffrage, retarde l'apprentissage de la lecture et entraîne des difficultés en mathématiques (l'élève peut ne pas se rappeler la façon d'organiser un problème ou comment l'aborder).

En soi, ces comportements ne semblent pas attribuables à des troubles de la perception ou de la mémoire. Ils reflètent plutôt des difficultés cognitives et des difficultés d'assimilation du langage d'ordre supérieur. Il ne semble donc pas que les moyens d'apprentissage axés sur l'amélioration de la mémoire et de la discrimination visuelles soient utiles dans le cas des élèves atteints de troubles de la perception visuelle.

Perception auditive

Certains élèves semblent éprouver des difficultés avec les activités faisant appel à la perception auditive. Ces difficultés apparaissent dans les domaines suivants : la discrimination, l'enchaînement ou la mémoire. On pensait jusqu'ici que les difficultés de discrimination auditive entraînaient des problèmes d'élocution : par exemple, l'élève dit *peu* au lieu de *per*, *frère* au lieu de faire. On croit cependant aujourd'hui qu'il n'y a pas de lien entre les deux. Généralement, les élèves qui arrivent mal à prononcer ou à enchaîner l'agencement déterminé des sons maîtrisent mal la composante phonologique du système linguistique (voir la sous-section ci-après sur le langage).

On attribuait aussi à des troubles de discrimination auditive le fait que les élèves pouvaient avoir de la difficulté à distinguer les mots du langage parlé. De tels élèves, par exemple, diraient *cateau* au lieu de *cadeau*, *cher* au lieu de *chez*, *magine* au lieu de *imagine*, *fend* au lieu de *vent*. On considère cependant aujourd'hui que ces élèves n'ont pas encore affiné les aptitudes métalinguistiques (voir page 17) qui semblent liées à l'aptitude à fusionner les sons d'un mot.

La mémoire auditive permet de se rappeler ce que l'on a entendu. On pensait jusqu'ici que les élèves qui éprouvaient de la difficulté à suivre des instructions (par exemple : «Rangez vos choses et prenez votre cahier d'épellation à la page 23») avaient des troubles de la mémoire auditive. Il semble cependant que ces difficultés viendraient plutôt de l'inefficacité de leurs méthodes d'assimilation du langage. On trouvera des exemples de ces difficultés à la sous-section suivante sur le langage. Bref, la perception auditive doit être étudiée dans le cadre de l'apprentissage du langage et des méthodes cognitives.

Langage

Tous reconnaissent aujourd'hui les rapports étroits qui existent entre le langage et l'apprentissage. On sait que le langage sous-tend la plus grande partie de l'apprentissage scolaire et qu'il est impossible de le séparer de l'apprentissage, de la lecture et de la connaissance.

On considère maintenant les troubles du langage comme étant très complexes. Les élèves qui en souffrent peuvent être atteints d'un grand nombre d'autres troubles difficiles à définir et à catégoriser. Les recherches des dix dernières années nous ont permis de mieux comprendre l'apprentissage du langage, qui est un processus dynamique en évolution. On sait aujourd'hui que l'aptitude à la communication va au-delà de la connaissance des concepts et de la grammaire. En d'autres termes, l'assimilation et la production du langage sont vues comme un processus dynamique d'élaboration d'hypothèses, processus au cours duquel l'élève maniant bien le langage fait appel à l'expérience passée et à des indications provenant de contextes sémantiques, syntaxiques, morphologiques, phonologiques et non verbaux.

En outre, les recherches ont également esquissé l'évolution des méthodes utilisées par les enfants à mesure que leur compréhension se rapproche de celle de l'adulte. À leur tour, ces conclusions ont souligné une notion importante : l'acquisition du langage se poursuit même après les premières années d'école. En fait, à ce moment, l'enfant commence à acquérir des aptitudes linguistiques entièrement nouvelles (aptitudes métalinguistiques). À son entrée à l'école, il ou elle aborde une nouvelle étape importante de son apprentissage du langage. Ainsi, vers l'âge de cinq ans, il ou elle commence à établir des rapports plus abstraits, ce qui lui permet d'assimiler et d'utiliser des structures linguistiques plus complexes qui peuvent servir de base à des aptitudes très importantes telles qu'apprendre à tirer des conclusions et à utiliser des méthodes d'intégration plus efficaces.

Les recherches théoriques et pratiques commencent à souligner la continuité qui existe entre le langage parlé et le langage écrit, insistant sur le fait qu'il s'agit de représentations différentes du même système. On ne peut plus considérer la lecture indépendamment des aptitudes linguistiques que possède ou non l'élève. Les aptitudes à

la lecture et à l'écriture sont des processus linguistiques mettant en cause diverses aptitudes linguistiques, depuis l'acquisition du vocabulaire jusqu'aux aptitudes métalinguistiques, comme le découpage des sons ou l'analyse auditive.

On ne peut présumer que les élèves arrivent à l'école en disposant d'un système linguistique intact, tout comme on ne peut plus soutenir des conceptions restreintes sur l'acquisition du langage. Malheureusement, une bonne partie du contenu des cours, des méthodes pédagogiques et du matériel utilisé désavantage les élèves qui ont des troubles du langage, car ces éléments pédagogiques font appel à des compétences linguistiques qu'ils peuvent ne pas encore avoir acquises. Bien adapter les exigences linguistiques du programme et de la classe aux compétences linguistiques des élèves devient donc un défi, surtout dans le cas des élèves souffrant de troubles d'apprentissage du langage.

Caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage du langage

Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage éprouvent aussi des troubles du langage, car les aptitudes avec lesquelles plusieurs d'entre eux ont du mal dépendent en grande partie du langage. Par exemple, on sait maintenant que la connaissance des correspondances entre les sons et les symboles et l'aptitude à attaquer les mots font appel à des aptitudes linguistiques plus complexes, et non simplement à la discrimination auditive et à la fusion des mots. En outre, les symptômes d'un ou d'une élève souffrant de troubles d'apprentissage du langage évoluent avec les étapes de son développement. Par exemple, l'élève qui interprète un message de façon trop littérale à l'âge de dix ans aura souvent manifesté des troubles du langage plus évidents à l'âge de cinq ans. De la même façon, plusieurs élèves qui ont de la difficulté à acquérir le langage écrit (lecture et écriture) ont (ou ont eu) des troubles de compréhension ou de production du langage parlé.

Les enseignants et les spécialistes doivent considérer que l'élaboration d'un programme à l'intention des élèves ayant des troubles du langage nécessite des évaluations et des interventions à long terme.

Tout en maîtrisant certains aspects du langage, grâce à des méthodes spécialisées, les élèves peuvent quand même éprouver des difficultés dans une situation nouvelle d'assimilation et de production du langage. En outre, les troubles qu'ils éprouvent couvrent un vaste éventail, allant des troubles manifestes aux plus subtils. Il arrive parfois que leurs difficultés soient portées à l'attention d'un ou d'une spécialiste du langage, même s'il s'agit apparemment de difficultés dans un autre domaine, social ou scolaire, par exemple. Cependant, on constate souvent que ces difficultés proviennent en fait d'un trouble du langage. Il est évident que l'on ne peut plus considérer le programme, son contenu et les objectifs d'apprentissage comme étant distincts du langage. Les troubles du langage peuvent entraver chez les élèves l'acquisition des connaissances et des aptitudes dans toutes les matières, ainsi que leur développement socio-affectif.

De même, on ne peut plus considérer le langage comme un ensemble d'aptitudes distinctes et indépendantes qui doivent être acquises séparément. Dans le passé, plusieurs méthodes d'apprentissage du langage cherchaient à renforcer la discrimination et la mémoire auditives, mais on sait aujourd'hui qu'il existe des rapports très étroits entre ces facteurs et le langage. Par exemple, l'aptitude à la discrimination des sons dépend de la connaissance du vocabulaire et, pour certaines tâches phonétiques, d'aptitudes de niveau supérieur (métalinguistiques) faisant appel à la séparation des sons.

En raison de la complexité du langage et des troubles du langage, on ne devrait pas utiliser des méthodes faisant appel à des causes et à des facteurs unidimensionnels. On doit considérer le langage comme un système de composantes intégrées. On a découvert que les interactions entre le sens, la forme et l'utilisation du langage, décrites ci-après, fournissent un cadre de référence utile pour mieux connaître l'élève qui a des troubles du langage, la nature de ses difficultés, et la façon dont ces dernières recoupent les modes d'apprentissage et les tâches. On se trouve ainsi à faire porter les efforts sur la description du comportement linguistique plutôt que sur sa catégorisation.

Cadre général de description du langage

Sens, forme et utilisation du langage. On peut étudier le langage dans ses interactions entre son sens, sa forme et son utilisation.

On entend par *sens* la signification d'un message parlé ou écrit, qui comprend la signification des mots et les rapports de signification entre les mots. Cet aspect est aussi appelé *composante sémantique* du langage.

Dans sa *forme*, le langage comprend les trois composantes suivantes :

- la phonologie : les sons et les séquences de sons autorisés par la langue. Par exemple, les règles phonologiques du français autorisent la séquence *sur*, mais non la séquence *rsu*;
- la morphologie : la plus petite unité de signification linguistique, depuis les racines jusqu'aux inflexions porteuses de signification. Par exemple, le terme *escale* comprend deux morphèmes : la racine *cale* et le préfixe *es*;
- la syntaxe : règles qui gouvernent l'ordre des mots et les types de phrases autorisés.

L'*utilisation* du langage est orientée vers les fonctions contextuelles et comprend les éléments suivants :

- les fonctions et les raisons du comportement linguistique, par exemple : s'informer, établir un rapport entre les informations reçues, commenter;
- la manipulation des formes du langage en fonction des situations non linguistiques (paramètres sociaux, cadre physique, etc.) ou linguistiques (phrases précédentes d'un passage écrit ou d'une conversation, etc.). On entend par utilisation du langage le processus de sélection selon lequel des choix sont effectués parmi diverses formes, en d'autres termes : comment les élèves apprennent ce qu'il faut dire, à qui le dire, et dans quelles circonstances;
- les normes conventionnelles régissant la conversation ou le discours : parler à son tour, décider du type d'information nécessaire selon les besoins de l'auditeur, suivre le discours parlé ou écrit pour s'assurer que chaque phrase est pertinente et appropriée, c'est-à-dire garder le même sujet, rétablir la communication en cas de rupture (rôles du locuteur et de l'auditeur).

Les élèves qui ont des troubles du langage ont souvent de la difficulté à faire la distinction entre la signification des mots d'une phrase et le sens d'un message. En voici trois exemples :

- Dominique, apporte ta photo à la maison aujourd'hui.
- Dominique, as-tu mis ta photo dans ton sac?
- Dominique, où est ta photo?

Ces trois phrases n'ont pas la même structure, mais leur signification pratique est la même : on veut que Dominique apporte sa photo à la maison. L'élève souffrant de troubles du langage pourra mal interpréter les deux dernières phrases, parce que leur sens n'est pas indiqué directement. L'enfant n'aura probablement pas de difficulté à bien interpréter la première phrase, dont les élément syntaxiques, sémantiques et pragmatiques sont davantage intégrés les uns aux autres. Il peut donc y avoir une différence entre le sens d'une phrase, tel que suggéré par sa structure, et sa signification pratique.

En plus de mal interpréter des énoncés indirects du genre de ceux que nous venons de voir, les élèves qui ont des troubles du langage peuvent être incapables de respecter les conventions sociales parce qu'ils maîtrisent mal le langage pragmatique. Par exemple, certains peuvent sembler ne pas comprendre à quel moment on doit faire preuve d'un peu de diplomatie en communication. Ils pourront souvent sembler trop directs, parfois grossiers. Les enseignants et les spécialistes doivent tenir compte des conséquences de ces problèmes pratiques sur les aptitudes sociales des élèves.

Apprentissage du langage chez les enfants d'âge scolaire

En ce qui a trait à l'acquisition du langage, les élèves franchissent plusieurs étapes importantes à l'école, étapes essentielles à leur succès dans leur programme scolaire et dans l'enseignement qu'ils reçoivent. À leur entrée à l'école, les enfants ont déjà de bonnes connaissances linguistiques, mais tout en étant capables de comprendre et d'utiliser le langage, leurs aptitudes sont généralement plus automatiques qu'analytiques. En d'autres termes, la plupart des jeunes élèves ne sont pas conscients de l'étendue de leurs connaissances. Ils commencent à peine à considérer le langage comme un objet de réflexion et de discussion en soi. La meilleure façon de se représenter ce phénomène est de penser à la distinction entre connaissance implicite et connaissance explicite du langage. Lorsque l'enfant commence l'école, il ou elle y vient avec la langue assimilée dans sa vie de tous les jours. À l'école, par contre, il ou elle doit utiliser le langage dans des situations plus complexes. Le langage de l'apprentissage est conscient et explicite et fait appel à des aptitudes linguistiques plus poussées et plus abstraites.

Voici quelques exemples de différents aspects du langage dont les élèves font l'apprentissage à l'école et qui ont des

incidences importantes sur leur succès scolaire.

Connaissance du vocabulaire et des concepts (sens et forme). Vers l'âge de sept ou huit ans, la plupart des enfants ont fait la transition dite *syntagmatique-paradigmatique*. Mais plusieurs enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ne font souvent cette transition que beaucoup plus tard.

Les réponses *syntagmatiques* (fondées sur la syntaxe) traduisent un niveau concret d'organisation du vocabulaire. Les élèves ont tendance à classer les concepts à partir d'associations personnelles, par exemple, chat-miaulement, chat-fourrure, course-vitesse. En expliquant les ressemblances entre deux mots-cibles, ils apportent souvent des réponses qui témoignent d'aptitudes au raisonnement verbal concret. Par exemple, lorsqu'on leur demande en quoi une horloge ressemble à une montre, ils répondent peut-être ainsi : «Les deux sont rondes», «Les deux tictaquent», «Les deux ont des chiffres». Comme on le voit, ils décrivent ces objets par la perception qu'ils en ont, plutôt que par des rapports plus abstraits, par exemple : «Les deux indiquent l'heure.»

Les réponses *paradigmatiques*, c'est-à-dire fondées sur les concepts, traduisent un niveau plus abstrait d'organisation du vocabulaire que ne le font les réponses syntagmatiques. Les élèves comprennent que les mots peuvent être agencés dans des catégories supérieures, par exemple chat-chien, chat-animal, courir-marcher. En outre, ils ont généralement des aptitudes plus grandes au raisonnement verbal abstrait. Par exemple, lorsqu'on leur demande d'expliquer en quoi une montre et une horloge se ressemblent, ils répondront probablement que les deux indiquent l'heure.

Acquisition de la syntaxe (forme). Tout au long de leurs études, les élèves s'initient aux constructions grammaticales plus complexes. Par exemple, dans le cas des propositions adverbiales, les jeunes élèves comprennent généralement mieux lorsque l'ordre de présentation des propositions correspond à l'ordre dans lequel elles sont effectivement réalisées. Par exemple, ils comprennent plus facilement l'énoncé «Fais tes mathématiques avant de passer à la phonétique» que l'énoncé «Avant de passer à la phonétique, fais tes mathématiques». Lorsqu'ils arrivent au cycle moyen, la plupart des élèves savent que l'ordre des mots et des propositions ne donne pas nécessairement le sens du message. Ils ont appris à reconnaître les indications contextuelles de ce phénomène, ce qui n'est souvent pas le cas chez ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

Les subtilités de l'usage des pronoms fournissent un autre exemple des incidences que peuvent avoir sur le succès scolaire des élèves leurs aptitudes syntaxiques. La phrase suivante illustre les progrès que font les élèves du cycle primaire : «Catherine savait qu'*elle* réussirait son examen.» Pour bien interpréter cette phrase, les élèves doivent savoir que le pronom «elle» peut se rapporter à Catherine ou à quelqu'un d'autre. Certaines études ont montré que pour l'enfant de moins de cinq ans et demi, le pronom et le nom se rapportent toujours à la même personne. Cela est également vrai chez les élèves qui présentent un retard de développement du langage, y compris chez certains élèves du cycle intermédiaire. Ainsi, ces élèves peuvent éprouver des difficultés à comprendre les histoires qu'ils lisent ou qu'ils écoutent, car même les livres de lecture simples comportent bien des pronoms.

Aptitude à la déduction et à l'intégration (utilisation). L'aptitude des élèves à comprendre comment les idées sont reliées entre elles d'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, ou même d'un texte à l'autre, se développe tout au long de leurs études. Elle leur permet notamment de faire des déductions et d'intégrer leurs idées plus facilement, ce qui montre bien qu'ils sont mieux en mesure d'assimiler des informations qui n'ont pas été fournies explicitement, en ayant recours à leurs connaissances antérieures et au contexte pour tirer des conclusions justes.

Aptitude à la communication (utilisation). Pendant toutes leurs études, les élèves apprennent à utiliser de mieux en mieux le langage dans les diverses situations sociales. Mais ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage du langage arrivent mal à le faire. Par exemple, la façon dont certains d'entre eux utilisent le langage indique qu'ils ont de la difficulté à interpréter une situation, à traduire les besoins de ceux qui les écoutent et à rétablir la communication en cas de rupture.

Langage littéraire (utilisation). Les élèves sont aussi de plus en plus exposés au langage littéraire (lectures et narrations) qui exige une connaissance de certains aspects du langage n'intervenant pas dans la conversation quotidienne. Le langage littéraire n'est pas limité toutefois à la langue écrite (lecture et écriture). La conversation fait parfois appel au langage littéraire, par exemple lorsqu'on raconte une histoire ou qu'on présente le résumé d'un livre.

Lorsqu'on utilise le langage littéraire (oral ou écrit), on doit tenir compte de certains aspects du langage dont on ne se préoccupe pas dans une conversation ordinaire. Quand on converse, on transmet beaucoup de renseignements par l'accentuation, les gestes et l'intonation; le locuteur et l'interlocuteur peuvent revenir en arrière et préciser certains points au besoin et ils ont un point de référence spatio-temporel commun. Autant d'éléments qui n'existent cependant pas dans le langage littéraire, ce qui oblige à utiliser une construction quelque peu différente. Voici un exemple d'utilisation du langage littéraire : «Les trois dames jouaient au golf, mais ce fut la plus vieille qui réussit un trou d'un coup.» Dans une conversation ordinaire, on pourrait toutefois communiquer la même idée en disant : «Hé! regarde! Elle a fait un trou d'un coup!» On voit que le langage littéraire exige des évocations plus explicites et détaillées que la conversation. À l'école, les élèves apprennent graduellement à mieux le connaître, ce qui les aide dans leurs succès scolaires.

Aptitudes métalinguistiques (sens, forme et utilisation du langage). Un aspect important de l'apprentissage du langage qui se développe considérablement à l'école, c'est l'aptitude des élèves à analyser le langage en soi et à y réfléchir (développement de la conscience du langage, ou métalinguistique).

De plus en plus de travaux de recherche révèlent qu'il existerait des rapports importants entre les aptitudes métalinguistiques et l'aptitude à la lecture. On croit que pour comprendre les rapports entre le langage parlé et le langage écrit (décodage des sons et des symboles), les élèves doivent d'abord savoir que les mots du langage parlé sont divisibles en sons. Cette connaissance de la structure phonétique des mots parlés est une aptitude métalinguistique, souvent déficiente chez les élèves qui ont des troubles d'apprentissage du langage. C'est ainsi que les activités axées sur la discrimination auditive et la fusion des sons constituent une partie importante du programme de phonétique des élèves. Étant donné qu'elles font appel à la manipulation ou à la segmentation des sons, l'élève qui échoue au cours de ces activités fait peut-être preuve de faiblesse dans les aptitudes métalinguistiques plutôt que de troubles de perception auditive ou visuelle.

Les aptitudes métalinguistiques jouent aussi un rôle important dans l'appréciation et dans l'utilisation des subtilités linguistiques telles que les jeux de mots, les histoires drôles, les devinettes et le langage figuré (métaphores, expressions idiomatiques, etc.). Ces aspects du langage sont importants du point de vue scolaire et social, surtout à mesure que les élèves poursuivent leurs études. Il semble que plusieurs élèves ayant des troubles du langage apprennent difficilement à maîtriser ces subtilités.

Cadre d'évaluation du langage

On trouvera aux tableaux 1 et 2 un résumé des aptitudes linguistiques et des domaines de difficulté. Le tableau 1 présente les diverses aptitudes linguistiques auxquelles les enseignants doivent se référer s'ils veulent comprendre la nature des troubles d'apprentissage d'un ou d'une élève. Le tableau 2 donne des exemples de la façon dont les difficultés d'apprentissage d'un ou d'une élève peuvent se manifester dans ces domaines. Il convient de rappeler que si ces domaines de difficultés ont été répartis en plusieurs sections dans les tableaux, ils se chevauchent en réalité.

Tableau 1 Maîtrise du langage

	Langage parlé	Langage écrit
Assimilation du langage (sens, forme, utilisation)	A. Les mots Compréhension du sens des mots : – concepts – préfixes et suffixes, désinences verbales, etc. – aspects métalinguistiques (synonymes, antonymes, homonymes, termes polysémiques)	A. Les mots 1. Décodage : – mots perçus de façon globale – décodage phonétique, facteurs auditifs spéciaux (segmentation des sons) – automatisme et facilité de style – syllabation et aspects morphographiques 2. Compréhension : – compréhension du vocabulaire
	B. Les phrases Compréhension du sens des phrases : – syntaxe et morphologie (ordre des mots)	B. Les phrases 1. Décodage et indication du sens par le contexte : – sémantique – syntaxe – phonologie (premières lettres/premiers sons) 2. Compréhension littérale : sujet, action, objet ou complément (comme en B, colonne de gauche)
	C. Au-delà des mots et des phrases Compréhension des paragraphes, passages et récits : – appréhension du lien entre l'information fournie dans les phrases – déductions – compréhension de la situation – prise en considération des besoins de l'auditeur – dépassement du sens littéral : expressions idiomatiques, sarcasme, humour, métaphores (métalangage)	C. Au-delà des mots et des phrases 1. Compréhension des paragraphes, passages et récits : – appréhension du lien entre l'information fournie dans les phrases – déductions – compréhension de la situation – prise en considération des besoins de l'auditeur – dépassement du sens littéral : expressions idiomatiques, sarcasmes, humour, métaphores (métalangage) 2. Sens de la structure du récit

Tableau 1 Maîtrise du langage (suite)

	Langage parlé	Langage écrit
Production (sens, forme, utilisation)	A. Les mots 1. Articulation (phonologie) 2. Dépistage des mots 3. Suffixes et préfixes B. Les phrases – Structures grammaticales (ordre des mots) C. Au-delà des mots et des phrases 1. Conversation (utilisation sociale du langage) : – attente de son tour pour parler – adaptation de son langage aux besoins de l'auditeur – efforts pour rester dans le sujet – rétablissement de la communication en cas de rupture – expression corporelle 2. Narration de contes 3. Utilisation du langage pour raisonner, expliquer, résoudre des problèmes et élaborer des hypothèses	A. Les mots 1. Orthographe : – analyse des sons (sons-symboles) – aspects non phonétiques précis – stades de développement 2. Utilisation du vocabulaire B. Les phrases – Structures grammaticales C. Au-delà des mots et des phrases 1. Organisation de paragraphes ou de récits (introduction, conclusions, etc.) : – liens entre les phrases (par exemple, utilisation des pronoms) – présentation d'une information suffisante – souci des lecteurs, c'est-à-dire écrire pour un auditoire (chevauche les autres aspects) – détermination du but de la rédaction (comparer, par exemple, une rédaction et une lettre) – efforts pour rester dans le sujet 2. Moyens spéciaux reflétant des aspects non linguistiques du langage (signes de ponctuation)

Tableau 2 Exemples de difficultés de langage des élèves

	Langage parlé	Langage écrit
Assimilation du langage (sens, forme, utilisation)	A. Les mots L'élève : – a un vocabulaire limité (noms, verbes, ajectifs, etc. et notions particulières touchant le temps, l'espace, etc.) et des associations de mots fondées sur son expérience personnelle plutôt que sur des catégories conceptuelles; – manque de souplesse dans le choix des mots; – a une connaissance réduite du vocabulaire abstrait (a de la difficulté avec les homonymes et les termes polysémiques; – comprend mal les préfixes et les suffixes; – éprouve de la difficulté au cours d'activités comportant des jeux de sons, par exemple, les mots assonancés (métalangage).	A. Les mots 1. Décodage L'élève : – saisit mal les rapports entre le langage parlé et le langage écrit (sons et symboles); – a de la difficulté à apprendre les mots à l'aide de la méthode globale; – n'a pas d'automatismes pour décoder les mots isolés; – manque de techniques (par exemple, la syllabation) pour identifier un mot; – comprend beaucoup mieux les mots entendus que les mots lus. 2. Compréhension L'élève : – comprend peu le vocabulaire.
	B. Les phrases L'élève : – interprète mal l'information (confond le sujet de l'action et le complément); – ne peut suivre les instructions (confond l'ordre de déroulement des événements, etc.); – comprend mal les conjonctions (*parce que, bien que*, etc.).	B. Les phrases Décodage L'élève : – ne recourt pas aux indications du contexte pour prévoir les mots qui suivront; – n'utilise pas le contexte pour comprendre la signification des mots qu'il ou elle ne connaît pas; – lit à haute voix les mots les uns après les autres sans expression.
	C. Au-delà des mots et des phrases L'élève : – ne fait pas les déductions appropriées; – arrive mal à tirer des conclusions et à évaluer l'information; – confond et arrive mal à se rappeler les faits et les détails; – retient difficilement les idées principales; – interprète le langage de façon trop littérale; – comprend de façon apparemment décalée; – répond à côté de la question; – comprend mal l'humour; – arrive mal à interpréter les métaphores et autres figures de langage (métalangage).	C. Au-delà des mots et des phrases L'élève : – ne se rend pas compte ou ne sait que faire lorsque les communications sont rompues; – ne lit pas pour trouver le sens de ce qu'il ou elle lit; – aborde de la même façon des contextes de lecture différents; – a de la difficulté à comprendre à quoi renvoient les pronoms.

Tableau 2 Exemples de difficultés de langage des élèves (suite)

	Langage parlé	Langage écrit
Production (sens, forme, utilisation)	A. Les mots L'élève : – a une intelligibilité réduite; – possède un vocabulaire expressif limité; – arrive mal à trouver ses mots (il ou elle fait de longues pauses et de faux départs, emploie des mots inexacts ou vagues, etc.); – n'indique pas les temps, le pluriel, etc.	A. Les mots 1. Orthographe faible L'élève : – fait des fautes et écrit au son; – a de la difficulté avec les mots non phonétiques; – fait des fautes d'orthographe qui s'écartent tout à fait des mots qu'il ou elle voulait écrire; – n'a pas de règles d'orthographe bien établies. 2. Utilisation du vocabulaire L'élève : – n'a pas un vocabulaire étendu pour exprimer ses idées; – omet les désinences verbales ou les utilise mal (temps, pluriel).
	B. Les phrases L'élève : – utilise mal la grammaire (sans expressions argotiques).	B. Les phrases L'élève : – fait des phrases incomplètes ou mal construites.
	C. Au-delà des mots et des phrases 1. Conversation L'élève : – parle trop longtemps ou pas assez; – commence la conversation à un moment inopportun; – change de sujet soudainement; – fait des digressions; – ne semble pas savoir si l'interlocuteur l'a bien compris(e) ou non; – ne cherche pas à éclaircir un point quand c'est nécessaire; – ne fournit pas suffisamment d'information à l'interlocuteur. 2. Narration de contes L'élève : – ne sait pas raconter une histoire; – raconte une histoire qui est mal construite; – se limite à énoncer les faits, sans plus; – se sert d'un vocabulaire trop vague, qui permet difficilement de suivre le récit; – raconte des histoires sans thème ni intrigue. 3. Utilisation du langage pour raisonner, expliquer, résoudre des problèmes et élaborer des hypothèses. L'élève : – arrive mal à exprimer clairement ses raisons, une explication, etc.	C. Au-delà des mots et des phrases 1. Organisation de paragraphes ou de récits L'élève : – organise mal sa rédaction; – présente ses idées de façon décousue; – s'écarte du sujet; – n'aborde pas les questions essentielles; – n'élabore pas suffisamment son thème ou son intrigue; – ne tient pas compte des lecteurs hypothétiques; – ne vérifie pas son travail. 2. Moyens spéciaux L'élève : – connaît mal les signes de ponctuation.

Processus cognitif

Par *développement intellectuel*, on entend l'aptitude de plus en plus poussée à acquérir, à interpréter, à organiser, à mémoriser et à utiliser les notions et les connaissances. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent souffrir de problèmes plus ou moins graves de développement intellectuel. Bon nombre d'entre eux semblent incapables *d'acquérir par eux-mêmes les notions complexes* et ont besoin d'apprendre à penser, à planifier, à classer des données, à résoudre des problèmes, à comprendre le langage abstrait et à appliquer leurs connaissances à de nouvelles situations. La présente sous-section traite donc des éléments suivants :

- renseignements généraux sur les méthodes de développement intellectuel;
- quelques suggestions pour aider les enseignants à mieux comprendre le processus d'apprentissage;
- quelques programmes qui peuvent leur servir à enseigner aux élèves, *de façon active*, les aptitudes à la réflexion et à la résolution de problèmes.

On trouvera dans la dernière section du présent document d'autres renseignements sur les méthodes de développement intellectuel utilisées au palier secondaire.

Acquisition d'aptitudes cognitives

Le rôle explicite des enseignants dans l'acquisition des aptitudes à la réflexion et à la résolution de problèmes vise à modifier les processus inefficaces de la pensée chez leurs élèves. Il consiste également à aider ceux-ci à se doter de moyens plus souples pour résoudre les problèmes afin de faciliter ainsi leur apprentissage et la résolution de problèmes dans leur vie de tous les jours.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'arrivent pas à utiliser les méthodes de réflexion appropriées, comme le savent depuis longtemps ceux qui travaillent avec eux et comme l'ont confirmé des travaux de recherche récents. Cette situation peut cependant être modifiée : ces élèves peuvent apprendre à faire appel à des processus intellectuels délibérés qui les aideront sur le plan scolaire et social.

On parle souvent de la *métaconnaissance* à propos de la sensibilisation des élèves à leurs propres processus de réflexion. On peut définir ce terme comme l'orchestration et la maîtrise de ses propres processus de réflexion et leurs résultats. C'est l'application consciente et active de ses processus à la réalisation d'un objectif, notamment celui d'apprendre à mémoriser et à intégrer délibérément certaines informations qui serviront plus tard.

Méthodes de développement intellectuel

Ken Weber[1] présente un programme d'enseignement des aptitudes intellectuelles établi à partir d'observations et d'hypothèses fondées sur l'expérience et le sens commun. Ce programme est fondé sur les principes suivants :

- Les élèves doivent comprendre que des stratégies cognitives sont essentielles à leur progrès.
- Chaque élève peut arriver à penser de façon efficace, mais ses possibilités doivent être stimulées, organisées et mises en pratique.
- Malgré son importance, l'apprentissage palliatif est insuffisant en soi. Des méthodes de réflexion solides peuvent s'appliquer dans tous les domaines.
- L'apprentissage de méthodes intellectuelles efficaces doit se faire à partir de matériel de réflexion bien précis. Lorsque les élèves maîtrisent ce matériel, ils peuvent appliquer ce qu'ils ont appris au programme scolaire ordinaire et dans des domaines dépassant ce cadre (généralisation et transfert).

Le programme Weber est axé sur deux processus intellectuels principaux :

- la pensée divergente (généralement favorisée chez les élèves surdoués);
- le raisonnement et la réflexion déductive.

Comme ce dernier processus est un phénomène trop global pour que les élèves le saisissent dans son ensemble, Weber recommande de traiter isolément les éléments suivants (il présente pour chacun d'eux une séquence d'apprentissage et du matériel), jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés :

---

1. Ken Weber, *The Teacher Is The Key* (Toronto, Methuen, 1982).

- attention aux détails, par exemple : suivre les directives, cocher des éléments dans l'ordre, etc.;
- constitution et vérification des hypothèses, c'est-à-dire partir de certaines données et en déterminer les conséquences;
- établissement des points de départ, c'est-à-dire étudier un travail pour savoir comment l'aborder;
- planification à long terme, c'est-à-dire prévoir les étapes;
- raisonnements et déductions, qui viennent couronner les points précédents mais vont au-delà en faisant appel à la mise en rapport des divers éléments d'information.

Pour différentes que soient ses méthodes de celles décrites ci-dessus, la pensée divergente n'en est pas moins importante. Si les méthodes fondées sur la pensée logique canalisent les perspectives dans une direction, celles qui se basent sur la pensée divergente les élargissent. La pensée logique organise et intègre les idées, tandis que la pensée divergente les présente à l'intelligence. Les deux types de réflexion sont complémentaires.

Selon Weber, la prospection d'idées s'est avérée la meilleure façon d'acquérir une certaine souplesse intellectuelle et de se sensibiliser aux diverses possibilités, aux nouveaux rapports et interprétations présentés par la pensée divergente. Son livre présente quelques principes efficaces à suivre pour la prospection d'idées.

Reuven Feuerstein[2] détermine certaines déficiences intellectuelles précises qui, à son avis, sont surmontables à l'aide de son programme de développement intellectuel. Plusieurs des caractéristiques ci-après que présentent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ressemblent aux déficiences intellectuelles relevées par Feuerstein.

- **Perception confuse.** Pour bien percevoir le monde qui nous entoure et recueillir une information précise et complète, nous faisons appel à nos sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Les élèves qui ont des troubles de perception ne voient souvent les choses que de façon vague et superficielle et ne peuvent appréhender les détails et les complexités d'une situation.

- **Aptitude médiocre à la résolution de problèmes.** Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage abordent un problème de façon impulsive, désorganisée et non systématique. On remarque fréquemment que leurs buts sont mal orientés et qu'ils ne font pas d'efforts ou en font peu pour définir le problème à résoudre.

- **Aptitude verbale faible.** Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne connaissent pas la terminologie appropriée pour désigner un objet, une séquence, un rapport ou une notion. Ils préfèrent remplacer la terminologie manquante par des intonations, des mimiques ou des gestes particuliers. Leur manque d'aptitude verbale de codage leur rend plus difficile la compréhension des rapports complexes et les empêche de comprendre les éléments plus abstraits de la communication.

- **Relations spatiales.** Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir des problèmes d'orientation spatiale et un manque de mise en ordre. L'orientation spatiale permet de distinguer la gauche et la droite, pour pouvoir s'orienter. La mise en ordre est cette aptitude à ordonner des choses ou des événements en fonction d'un modèle. Incapable de bien s'orienter dans l'espace et dans le temps, on peut moins bien réfléchir de façon complexe et l'on se contente d'identifier les objets et les événements, sans établir de rapports entre eux. Cette lacune apparaît souvent chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils essaient de guider d'autres personnes. Leur point de référence est souvent leur propre position, et ils se servent peu des termes comme *gauche* et *droite*, *avant* et *après*. Les mots qu'ils utilisent sont mal définis, ou ne le sont pas du tout. La difficulté qu'ils éprouvent à conceptualiser les relations spatiales peut les porter à préférer accompagner une personne à un endroit donné; ils évitent ainsi le problème d'avoir à lui décrire la façon de s'y rendre.

- **Instabilité perceptuelle.** La stabilité perceptuelle est fondée sur l'aptitude de l'élève à se rappeler les caractéristiques constantes d'un objet ou d'une situation, malgré les changements que peut con-

2. Reuven Feuerstein, *Instrumental Enrichment* (Baltimore, Md., University Park Press, 1981).

naître cet objet ou cette situation. Par exemple, un carré reposant sur un de ses angles peut être vu comme un losange. L'élève peut alors ne pas comprendre la notion originale de carré. Il ou elle aura peut-être du mal à admettre que les éléments d'un objet restent les mêmes lorsqu'on modifie son orientation.

- **Besoin de précision.** Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent se contenter d'approximations : ils ne prendront peut-être pas le temps de recueillir tous les renseignements nécessaires et peuvent même déformer l'information. Cela vient de ce qu'ils n'ont pas développé auparavant le besoin de la précision. Celui-ci se développera principalement grâce aux réactions qui leur seront transmises sur l'efficacité de leurs communications avec autrui. Chez l'enfant, le besoin de précision repose sur des instructions explicites; plus tard, ce besoin étant intégré dans les habitudes, il se manifeste comme un besoin intrinsèque.

- **Comportement impulsif.** Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir un comportement impulsif qui ne vient pas de ce qu'ils sont incapables d'attention, mais de ce qu'ils n'ont pas appris à résoudre des problèmes de façon systématique. Souvent, les réponses fausses ou incomplètes qu'ils fournissent en classe découlent aussi de ce qu'ils n'ont pas bien saisi les instructions données.

  Les enseignants peuvent faire face à cette difficulté en proposant aux élèves des tâches faisant appel, de façon *implicite* et *explicite*, au besoin de recueillir tous les renseignements existants en insistant sur la réflexion, en amenant les élèves à participer à la planification et en leur faisant des observations appropriées sur leur performance.

- **Manque d'intériorisation.** L'intériorisation est la faculté de bien se représenter mentalement ce que l'on cherche ou ce que l'on doit faire. Souvent, les élèves qui éprouvent de la difficulté à cet égard se fient beaucoup sur des indices de perception concrets. Les généralisations qu'ils font peuvent être inopportunes en raison de leur faible capacité d'abstraction.

- **Aptitude à la planification.** Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'ont peut-être pas acquis l'aptitude à élaborer un plan comportant les étapes nécessaires pour réaliser un objectif. La planification comprend les éléments suivants :

  a) établissement des objectifs

  b) détermination des moyens nécessaires pour les atteindre

  c) évaluation des étapes nécessaires à la réalisation des objectifs, à partir de critères de pertinence, de faisabilité, d'économie et d'autres critères

  d) établissement des diverses étapes dans un ordre séquentiel

  En règle générale, la planification porte d'abord sur les objectifs à court terme, puis sur les objectifs à long terme. Les adultes empêchent souvent les jeunes de planifier en prenant les décisions à leur place, en leur disant quoi faire, en ne les incitant pas à prendre des risques et en ne les laissant pas assumer les conséquences de leur comportement. On voit tout de suite qu'un ou une élève est incapable de s'organiser ou de planifier s'il ou si elle se présente souvent sans être préparé(e) ou encore ne sait pas comment s'occuper en classe.

- **Attitude passive touchant l'apprentissage.** Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent ne pas se considérer comme étant des sources et des générateurs d'information. Il est possible qu'ils perçoivent l'éducation comme quelque chose «qui leur arrive» plutôt que comme un processus qu'ils peuvent initier eux-mêmes et auquel ils peuvent participer.

- **Intériorisation des rapports.** Pour établir des rapports entre les objets et sa propre expérience ainsi qu'entre l'expérience d'autrui et la sienne, il faut recourir aux comparaisons. En d'autres termes, on doit établir les similitudes et les différences entre diverses situations. Ce comportement spontané est la condition première pour l'établissement de rapports. Il fait appel à l'organisation et à l'intégration d'unités distinctes d'information en une pensée coordonnée. Selon Feuerstein, c'est là un des éléments fondamentaux des processus intellectuels plus complexes, car on ne peut effectuer les déductions logiques qui mènent à la pensée abstraite, aux propositions et aux hypothèses si l'on ne peut faire spontanément de comparaisons.

- **Manque de réflexion sur les hypothèses.** La réflexion sur les hypothèses nous porte à penser aux différentes possibilités qui existent et à considérer ce qui pourrait se passer si l'on

choisissait telle possibilité plutôt que telle autre. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage agissent souvent sans réfléchir aux conséquences de leurs actes. On doit donc leur présenter *explicitement* des activités de réflexion sur diverses hypothèses et les inciter à participer à la réflexion dans ce sens.

- **Pensée logique.** Certains élèves ont tendance à accepter les choses comme elles sont, sans même penser à l'importance de la cohérence logique. Ils ne seront peut-être pas gênés par l'illogisme d'un rapport ou par celui de leurs propres réponses. Selon Feuerstein, ce manque de pensée logique ne viendrait pas d'un manque d'intelligence, mais plutôt d'un système de besoins déficient, dans lequel la logique n'est ni importante ni pertinente. Par conséquent, à la question «Pourquoi?», l'élève répondra souvent tout simplement : «Parce que.» Si l'on insiste, il ou elle dira souvent : «C'est comme ça.» En d'autres termes : «Je sais que c'est comme ça, et comme tout le monde le sait, c'est comme ça.» Si l'élève se sent frustré(e) de ne pouvoir expliquer sa façon de penser, il ou elle réagira peut-être en disant : «Vous êtes un(e) enseignant(e), vous ne comprendrez pas!»
- **Communication égocentrique.** Feuerstein prétend que la communication égocentrique provient d'un *manque de différenciation* qui empêche de voir que les autres sont différents de soi. Il s'agit d'une incapacité à se mettre «dans la peau» d'un ou d'une autre. L'élève peut manifester ainsi cette incapacité : «Comment cette personne peut-elle penser autrement que moi? Comment est-ce possible qu'il ou elle ne sache pas ce que je sais? Tout le monde sait ça!» À cause de cette attitude, ses communications sont limitées en termes de détails, de précision et de preuve logique.
- **Réponses par tâtonnements.** De façon générale, on essaie d'encourager les élèves à procéder par tâtonnements pour leur apprendre des règles et des principes, tout en stimulant chez eux le sens de la découverte. Selon Feuerstein, l'apprentissage par cette méthode fait appel aux fonctions intellectuelles suivantes : perception précise, comparaison, résumé, réflexion et recherche des rapports de cause à effet. À son avis, lorsque les élèves ont des lacunes dans ces domaines, cette méthode d'apprentissage risque de les inciter à un comportement faisant appel au probabilisme et au hasard et de les renforcer dans ce comportement. L'apprentissage devient alors aléatoire.
- **Efficacité du transfert visuel.** On entend par *transfert visuel* l'aptitude à retrouver à distance un élément manquant ou à choisir l'élément manquant parmi d'autres. Selon Feuerstein, deux facteurs entrent en jeu dans l'inaptitude au transfert visuel : l'instabilité de la perception en soi, c'est-à-dire l'inaptitude à retenir une image mentale et le fait que l'élève est distrait(e) par autre chose lorsqu'il ou elle n'a plus sous les yeux l'objet de cette perception.
- **Difficultés figure-fond.** Ces difficultés peuvent être d'ordre auditif ou visuel :

  a) L'élève qui a des difficultés auditives figure-fond arrive mal à parler ou à écouter au téléphone quand un bruit de fond provient de la télévision ou de la radio.

  b) L'élève qui a des difficultés visuelles figure-fond n'arrive pas à se concentrer sur un élément visuel parmi d'autres. Il ou elle distingue mal l'objet par rapport à l'arrière-plan. Contrairement à l'expression habituelle, c'est la forêt qui lui cache les arbres.

  Les difficultés figure-fond découlent de l'inaptitude à repérer les éléments prédominants.

- **Manque de globalisation.** Le manque de globalisation peut être visuel ou auditif. Le processus de perception globale visuelle permet de reconnaître un objet, une lettre ou un mot à partir d'une présentation visuelle incomplète. Le processus de perception globale auditive permet de reconnaître le sens d'un énoncé lorsqu'il en manque une partie.

- **Faible capacité d'attention.** L'élève qui a une faible capacité d'attention laisse vagabonder son esprit en classe et ne termine souvent pas ses travaux.

- **Mémoire médiocre.** L'élève qui a une mémoire médiocre oublie rapidement ce qu'il ou elle a appris et ne peut regrouper en catégories ou organiser ce qu'il ou elle sait de façon à s'en souvenir facilement. Les élèves qui arrivent mal à se rappeler ce qu'ils ont vu ou entendu ont probablement des déficiences linguistiques et intellectuelles sous-jacentes avancées. La mémoire auditive et la mémoire visuelle ne

devraient donc pas être traitées comme des éléments isolés.

On ne doit pas considérer la mémoire comme un élément autonome en soi, mais comme le produit d'un ensemble de moyens et de processus, par exemple la mémoire associative et l'utilisation de procédés mnémotechniques. Le processus de mémoire associative permet de relier des concepts et de les mémoriser. Les procédés mnémotechniques sont des méthodes d'association d'images, de mots et d'idées servant d'appui à la mémoire.

– **Manque de connaissances générales.** Les élèves qui n'ont pas beaucoup d'expériences vécues ont souvent de la difficulté à se situer par rapport à leur milieu ou à avoir d'eux-mêmes ou de leur rôle dans le monde une conception claire. Souvent, ils ont aussi du mal à classifier et à généraliser.

Quoique toutes ces difficultés affectent le processus d'apprentissage, on ne les remarque pas toutes chez un ou une même élève bien qu'il ou elle puisse manifester une ou plusieurs de ces difficultés à la fois. S'il est vrai que certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont parfois beaucoup de mal à maîtriser le processus d'apprentissage, il faut cependant se rappeler qu'ils ont aussi des points forts et des aptitudes qui doivent d'abord être reconnus et encouragés pour se développer.

D. Meichenbaum et S. Burland[3] décrivent les objectifs et les méthodes du programme *Cognitive Behaviour Modification* (CBM), élaboré en vue d'un apprentissage métacognitif. Conçu tout d'abord pour favoriser la modification du comportement social, ce programme est aujourd'hui également appliqué à des fins scolaires. Le programme CBM d'apprentissage scolaire est fondé sur la méthode d'analyse des tâches du psychologue américain Gagne. L'objectif de cet apprentissage est de donner aux élèves une méthode de maîtrise du processus cognitif indépendante du contenu, qu'ils peuvent utiliser de façon générale pour résoudre leurs problèmes scolaires, de maîtrise de soi et de relations interpersonnelles.

L'*imitation* est un élément essentiel du programme CBM. L'enseignant ou l'enseignante adopte de façon consciente un comportement social ou intellectuel approprié et productif. À cette fin, il ou elle détermine la réflexion, les moyens et les règles nécessaires pour accomplir une tâche. Il ou elle observe sa propre façon de réfléchir, observe les élèves et questionne ceux qui s'acquittent bien ou mal d'une tâche. Il ou elle traduit ensuite ses observations en un ensemble d'énoncés, qui peuvent être imités par les élèves. En outre, à partir de son propre exemple, il ou elle montre aux élèves comment affronter les échecs et les frustrations. Pour être efficace, selon les auteurs, cette méthode exige de l'élève les aptitudes suivantes :

- *définir* le problème en cause;
- *évaluer* sa capacité de réaliser les tâches;
- *planifier* les moyens appropriés de résoudre le problème;
- *contrôler* l'efficacité des moyens mis en œuvre.

J. Flavell[4] explique les modalités (comment, où et quand) de la conservation et du rappel de l'information dans la mémoire. Il appelle *déficience de production* tout manque d'aptitude portant sur une ou l'autre de ces modalités, que voici : les méthodes de conservation et de rappel de l'information (*comment*); les diverses ressources humaines et autres – par exemple enregistrements, ordinateurs – de conservation et de rappel de l'information (*où*); la connaissance des situations qui nécessitent l'acquisition consciente et la conservation de l'information, et de celles qui exigent le rappel conscient, interne ou externe de l'information (*quand*). Sans suggérer de méthodes d'apprentissage, l'auteur recommande d'enseigner aux enfants les tâches générales suivantes :

- analyser avec soin les éléments d'une tâche pour bien définir le problème (se poser la question «Que dois-je faire?»);
- rechercher les sources internes et externes de renseignements et de méthodes pour la solution de problèmes (se poser la question «Quelles sont les informations dont je dispose déjà?»);

---

3. D. Meichenbaum et S. Burland, «Cognitive Behaviour Modification for Children». *School Psychology Digest*, vol. 8, nº 4 (automne 1979) : 426-433.

4. J. Flavell, «Meta-Cognitive Aspects of Problem Solving», *The Nature of Intelligence*, éd. par L. Resnick (Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1976).

- garder en mémoire les solutions déjà mises en œuvre, leurs résultats et les renseignements obtenus et recourir au besoin à des sources externes (comparer un problème actuel à ses expériences passées);
- s'efforcer de se rappeler, de mettre à jour l'information et de l'utiliser pour la solution de problèmes (recourir consciemment à des moyens pour aider la mémoire, par exemple aux associations, aux moyens mnémotechniques et aux images mentales).

Facteurs sociaux et personnels

Les troubles de la perception, du langage et du développement intellectuel ont des liens avec les rapports sociaux et personnels suivants :

- **Image de soi**. Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage connaissent des échecs répétés, malgré leurs efforts. En conséquence, ils ont fréquemment une piètre image de soi. Ils se croient «stupides» parce qu'ils sont incapables de faire ce que les autres font, souvent parce que les autres élèves renforcent chez eux, par leurs gestes ou leurs observations, l'opinion négative qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils risquent alors de se replier sur eux-mêmes ou de laisser éclater leur frustration lorsqu'ils sont à bout de tolérance et de patience.

- **Perception sociale.** La mauvaise perception sociale a aussi des rapports étroits avec les troubles de langage. Les élèves qui sont aux prises avec ces difficultés n'ont pas acquis et ne comprennent pas les comportements sociaux appropriés. Ils interprètent difficilement l'expression du visage, le langage corporel, le ton et l'inflexion de la voix. C'est pourquoi ils ont souvent des réactions inappropriées.

- **Comportement.** Les troubles de comportement comprennent l'hyperactivité, la distractivité, la faible capacité d'attention, l'agressivité, la persévération et l'extrême émotivité. Ils se manifestent à l'occasion chez tous les élèves, mais ils sont plus constants et persistants chez les élèves ayant des troubles particuliers d'apprentissage et de comportement. Chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ce comportement découle surtout de leur frustration à exécuter de façon insatisfaisante des tâches qu'ils sont capables d'accomplir. Pour leur part, les élèves qui ont des troubles de comportement sont généralement incapables d'exécuter des tâches tout simplement en raison de leur état émotif.

Dépistage et évaluation

Dépistage précoce des besoins et aptitudes

Les éducateurs et les chercheurs intéressés à une éducation optimale pour les jeunes soulignent que le dépistage précoce doit servir non seulement à repérer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais aussi à assurer une intervention appropriée. Cette intervention est parfois toute simple et peut se limiter à changer de place l'élève qui a des problèmes d'attention, à fournir des livres à celui ou à celle qui aime lire, à donner des cours d'appoint à temps partiel à l'élève qui éprouve des difficultés en lecture ou à placer dans une classe distincte celui ou celle qui a des difficultés d'apprentissage graves.

Pour encourager la mise sur pied de programmes correspondant aux besoins individuels d'apprentissage des élèves et à leurs aptitudes, leur permettant ainsi de participer le mieux possible à leur programme de formation, le ministère de l'Éducation a publié quelques énoncés de politique obligeant tous les conseils scolaires à adopter des méthodes de dépistage précoce. Cette politique, qu'on trouve dans les notes du ministère 1978-1979 : n° 15, 1979-1980 : n° 24 et 1978-1979 : n° 14 (devenue note Politique/programmes n° 8, 1982), est la suivante :

- Chaque conseil scolaire doit adopter une méthode approuvée, en français ou en anglais, selon le cas, pour définir les besoins et les aptitudes d'apprentissage de chaque enfant au moment de son inscription à l'école ou, au plus tard, lorsqu'il ou elle s'inscrit à un programme qui suit immédiatement le jardin d'enfants.
- Les méthodes de dépistage doivent prévoir les éléments suivants : cueillette de renseignements confidentiels sous forme d'antécédents médicaux ou sociaux, versés au dossier scolaire de l'élève; possibilité pour les parents et les enseignants d'échanger des renseignements importants sur les antécédents et le développement de l'élève; évaluation par l'enseignant ou l'enseignante comprenant les domaines de communication (langage et mathématiques); et si cela est nécessaire, évaluation multidisciplinaire, par des spécialistes de l'extérieur, des enfants dépistés par l'enseignant ou l'enseignante comme ayant des besoins spéciaux.
- Diverses méthodes devraient permettre une évaluation continue du développement affectif, social, intellectuel et physique de chaque enfant. Une telle évaluation devrait être suivie de programmes appropriés.
- On devrait considérer comme provisoires toutes les données tirées de l'évaluation. Ces données ne devraient pas servir à prédire le rendement à long terme des élèves.

L'école a le devoir d'accepter tous les élèves comme ils sont, sans égard à leurs différences (caractéristiques, attitudes, aptitudes et attentes), et de fournir à chacun et à chacune un programme et un milieu d'apprentissage appropriés. La méthode de dépistage précoce, telle que préconisée par le ministère, est une façon de déterminer les diverses aptitudes des élèves et leur stade de développement.

Cette méthode devrait permettre aux enseignants de déterminer le type de programme et les activités répondant aux besoins des élèves. On doit considérer le dépistage précoce de façon positive, comme un moyen de déterminer, tant chez les élèves qui réussissent bien que chez les autres, les points forts et les points faibles. Le dépistage précoce est la première étape de l'évaluation continue du progrès des élèves.

Aux termes de la politique du ministère de l'Éducation, il est essentiel que le personnel scolaire examine avec soin les buts, les méthodes et les incidences de tout programme de dépistage précoce. Comme un tel programme vise à adapter l'enseignement aux besoins des élèves, à leurs aptitudes et à leurs différents stades de développement, les méthodes de dépistage doivent être appropriées à chaque année d'étude. Les enseignants doivent bien comprendre le point ci-haut mentionné : le programme de dépistage vise à adapter le mieux possible l'enseignement aux besoins d'apprentissage de chaque élève.

Il faut ensuite procéder à une évaluation diagnostique individuelle des élèves chez lesquels on a décelé des besoins spéciaux d'apprentissage. Conformément à la note Politique/programmes n° 8, 1982, cette évaluation devrait être fondée, en tout ou en partie, sur les éléments suivants :

- évaluation scolaire continue
- bilan de santé détaillé (ouïe, vision, état physique et neurologique)
- évaluation psychologique
- évaluation du langage
- antécédents familiaux ou sociaux
- évaluation du comportement observé dans diverses situations

Il est important que les besoins d'apprentissage des élèves soient déterminés le plus tôt possible au début de leur apprentissage scolaire. Quand ils arrivent à l'école, les élèves ont généralement des aptitudes très développées dans les domaines de la motricité, du langage et du développement intellectuel. Mais en matière de langage, plusieurs éprouvent de la difficulté en première année parce qu'ils ne peuvent comprendre et assimiler le langage «officiel» utilisé en classe par les enseignants. Il est donc important que ces élèves profitent d'un programme scolaire qui les incite à développer leur coordination motrice et leurs aptitudes linguistiques et intellectuelles au cours de ces années critiques. À cet âge, ils peuvent faire des progrès remarquables, car ils se défont rapidement des mauvaises habitudes acquises, qui pourraient devenir plus tard profondément enracinées.

Indices généraux des difficultés d'apprentissage

C'est souvent l'état de santé ou les antécédents médicaux d'un ou d'une élève qui indiquent qu'il ou elle peut avoir des difficultés d'apprentissage. Par exemple, ces difficultés sont souvent associées aux circonstances ayant entouré la naissance de l'enfant : travail prolongé, accouchement particulièrement difficile (surtout après une première naissance facile), faible poids à la naissance, naissance prématurée, troubles néonataux comme l'anoxie. Un ou une enfant peut aussi avoir des difficultés d'apprentissage en raison de son développement antérieur : on observera particulièrement un retard de développement ou un développement anormal, par exemple en ce qui a trait aux activités telles que s'asseoir, ramper, marcher, parler, marcher sur la pointe des pieds. On prendra note aussi des divers symptômes comme l'hyperactivité et l'hypoactivité. Les difficultés d'apprentissage peuvent également venir de troubles physiques présents ou passés tels que le strabisme convergent ou divergent (souvent révélé par la déviation de l'un ou des deux yeux) ou encore une période de convulsions. Enfin, il importe de noter, dans les antécédents familiaux de l'enfant, des cas de difficultés d'apprentissage, de diabète, de maladies mentales ou d'alcoolisme.

L'observation du comportement des élèves peut également aider à découvrir s'ils ont des difficultés d'apprentissage. Voici quelques-unes des caractéristiques générales qui peuvent révéler une difficulté d'apprentissage :

- hyperactivité
- faible capacité d'attention
- orientation confuse dans l'espace ou le temps
- incapacité de suivre les instructions orales
- goût immodéré du sucré
- hypoglycémie
- ambidextérité (après l'âge de huit ans)
- inversion de lettres ou de mots
- fautes d'orthographe persistantes

- difficulté à attraper un ballon ou à le frapper du pied
- incapacité de sauter à la corde
- difficulté à boutonner ses vêtements
- difficulté à lacer ses souliers
- mauvaise façon de tenir un crayon
- calligraphie médiocre
- démarche difficile
- inaptitude à ramper ou à sauter
- maladresse excessive
- chutes fréquentes
- hésitations en descendant un escalier
- difficulté à se tenir sur un pied
- difficulté à rouler à bicyclette ou à marcher sur une ligne

Voici quelques caractéristiques pouvant indiquer des troubles de vision chez l'élève :

- tête très inclinée
- symptômes de tension visuelle, par exemple : strabisme, clignement d'yeux, frottement de paupières, yeux qui coulent, fait de sauter des lignes ou des mots en lisant, fait de garder la tête trop près de la feuille en écrivant ou en dessinant, etc.

Voici quelques symptômes de troubles affectifs ou de comportement :

- piètre image de soi
- colère ou hostilité vives, par exemple tendance aux accès de colère
- faible tolérance à la frustration
- impulsivité excessive
- repli sur soi ou désorientation

Ces divers troubles peuvent être associés à des difficultés d'ordre social, par exemple la tendance à rechercher des compagnons de jeux plus jeunes, la difficulté à établir des rapports avec ses camarades ou le fait d'éviter les situations sociales nouvelles.

La liste d'aptitudes ci-après aidera les enseignants de jardin d'enfants à dépister les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Mais l'élève qui ne manifeste pas toutes ces aptitudes n'a pas nécessairement des difficultés d'apprentissage : souvent, à l'âge du jardin d'enfants, les enfants ont un développement inégal sans pour autant souffrir de difficultés d'apprentissage. Cependant, si un ou une élève n'a pas encore maîtrisé un bon nombre des aptitudes énumérées, on devrait penser à procéder à une évaluation détaillée et à recourir à des services d'appui. On propose donc, à titre de guide, que les élèves du jardin d'enfants devraient normalement être en mesure d'accomplir les tâches suivantes :

- attacher leurs souliers;
- s'habiller eux-mêmes pour la récréation ou le retour à la maison;
- crayonner entre les lignes;
- attraper ou lancer un ballon;
- sauter à cloche-pied;
- écrire leur nom en majuscules et en minuscules;
- reconnaître les lettres de leur nom;
- reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet;
- reconnaître les couleurs;
- reconnaître les chiffres de 0 à 9;
- donner leur adresse et leur numéro de téléphone;
- reconnaître une progression de gauche à droite;
- reconnaître des formes simples comme un cercle, un carré ou un triangle;
- suivre des instructions faciles;
- accomplir par eux-mêmes un petit travail.

Problèmes d'attention graves et hyperactivité

Le Hyperkinesis Research Unit de Guelph University a dressé les listes de contrôle suivantes permettant de dépister les élèves ayant des difficultés d'apprentissage graves. Même si ces outils sont encore en voie d'élaboration, ils se sont révélés efficaces, dans le cadre d'une évaluation complète, pour dépister les élèves qui présentent ce type de difficulté.

Échelle d'activité Werry-Weiss-Peters modifiée

Nom de l'élève ____________________
Intervalle d'évaluation ____________________
Date ____________________
Responsable de l'évaluation ____________________

L'enfant :	*Jamais*	*Parfois*	*Souvent*	*Très souvent*
A. *Durant les repas*				
– se lève et s'assoit souvent à table				
– coupe la parole aux autres				
– se contorsionne				
– parle trop				
B. *Devant la télévision*				
– se lève et s'assoit souvent lors des émissions				
– se contorsionne				
– manipule des objets ou son corps				
– parle sans cesse				
– interrompt les autres				
C. *Au jeu*				
– ne peut jouer calmement				
– change constamment d'activité				
– recherche l'attention des adultes				
– parle trop				
– dérange le jeu des autres				
D. *Au lit*				
– a de la difficulté à se calmer avant de s'endormir				
– dort insuffisamment				
– est agité(e) durant son sommeil				
E. *Hors du foyer (sauf à l'école)*				
– est agité(e) quand il ou elle voyage				
– est agité(e) dans les magasins (touche à tout)				
– est agité(e) à l'église ou au cinéma				
– est agité(e) en visite chez des amis ou des parents				
F. *À l'école*				
– se lève et s'assoit souvent				
– s'agite et touche à tout				
– interrompt trop souvent l'enseignant ou l'enseignante ou les autres élèves				
– recherche constamment l'attention de l'enseignant ou de l'enseignante				
Total partiel	( ) × 0	( ) × 1	( ) × 2	( ) × 3
Total	( )			

Seuil critique
Un résultat de 38 points ou davantage indique une difficulté d'apprentissage associée à un trouble grave de l'attention, et une hyperactivité.

Liste de contrôle des symptômes des troubles de comportement
(Adapté de Werry and Quay, 1971)

Nom de l'élève ______________________
Intervalle d'évaluation ______________________
Date ______________________
Responsable de l'évaluation ______________________

L'enfant :

	Jamais	*Parfois*	*Souvent*	*Très souvent*
1. se comporte de façon étrange ou inhabituelle	____	____	____	____
2. est agité(e), ne peut s'asseoir tranquille	____	____	____	____
3. sollicite l'attention, cherche à se faire remarquer	____	____	____	____
4. ne sait pas comment s'amuser, se comporte comme un ou une adulte	____	____	____	____
5. est conscient(e) de soi, facilement gêné(e)	____	____	____	____
6. a le regard fixe, sans expression, sans réaction émotive	____	____	____	____
7. dérange les autres	____	____	____	____
8. commet des vols quand il ou elle est avec d'autres	____	____	____	____
9. est turbulent(e) et tapageur ou tapageuse	____	____	____	____
10. pleure pour des riens	____	____	____	____
11. est préoccupé(e), vit dans son propre monde	____	____	____	____
12. est gêné(e), timide	____	____	____	____
13. est replié(e) sur soi, préfère jouer ou travailler seul(e)	____	____	____	____
14. se montre jaloux ou jalouse de l'attention portée aux autres enfants	____	____	____	____
15. a une faible capacité d'attention, ne peut se concentrer	____	____	____	____
16. manque de confiance en soi, a peur d'essayer de nouvelles activités	____	____	____	____
17. ne porte pas attention à ce que disent les autres, n'écoute pas	____	____	____	____
18. est facilement troublé(e) ou confus(e)	____	____	____	____
19. utilise un langage incohérent, difficile à comprendre; a des troubles d'élocution, un débit rapide	____	____	____	____
20. se bat avec ses camarades	____	____	____	____
21. a des accès de colère, explose sans raison apparente	____	____	____	____
22. se montre réticent(e), secret ou secrète; ne livre pas ses sentiments, communique mal	____	____	____	____
23. est hypersensible, facilement blessé(e)	____	____	____	____
24. est paresseux ou paresseuse à l'école ou dans les diverses tâches qu'il ou elle accomplit	____	____	____	____
25. est angoissé(e), a peur de tout	____	____	____	____
26. est trop souvent dans la lune, s'évade dans son propre monde	____	____	____	____
27. est tendu(e), incapable de se détendre	____	____	____	____
28. est impulsif ou impulsive	____	____	____	____
29. est désobéissant(e), difficile à maîtriser; cause des problèmes de discipline	____	____	____	____

Liste de contrôle des symptômes des troubles de comportement (suite)
(Adapté de Werry and Quay, 1971)

Nom de l'élève ______
Intervalle d'évaluation ______
Date ______
Responsable de l'évaluation ______

	Jamais	*Parfois*	*Souvent*	*Très souvent*
30. est déprimé(e), toujours triste	____	____	____	____
31. refuse de collaborer, de partager; travaille mal en équipe	____	____	____	____
32. est distant(e), évite de se mêler aux autres	____	____	____	____
33. est passif ou passive, facilement influençable; imite les autres	____	____	____	____
34. est maladroit(e), maîtrise mal ses mouvements	____	____	____	____
35. est toujours agité(e), ne peut s'asseoir tranquille	____	____	____	____
36. est distrait(e), voit tout ce qui se passe, arrive mal à se concentrer sur une chose	____	____	____	____
37. détruit ses biens ou ceux d'autrui, brise délibérément les objets	____	____	____	____
38. est négatif ou négative, fait le contraire de ce qu'on lui demande	____	____	____	____
39. est impertinent(e), impoli(e), grossier ou grossière	____	____	____	____
40. n'achève pas ce qu'il ou elle a commencé	____	____	____	____
41. est léthargique, manque d'énergie, est insouciant(e)	____	____	____	____
42. est provocant(e), ne tient pas compte des instructions	____	____	____	____
43. est grossier ou grossière, sacre et jure	____	____	____	____
44. est nerveux ou nerveuse, sursaute facilement	____	____	____	____
45. est irritable, se fâche facilement	____	____	____	____
46. entretient des rapports difficiles avec ses camarades, est ostracisé(e) par ceux-ci	____	____	____	____
47. se plaint souvent de douleurs tels que maux de tête, d'estomac, etc.	____	____	____	____
48. change constamment d'activité	____	____	____	____
49. mouille son lit la nuit, mouille ses vêtements le jour, doit porter une couche le jour ou la nuit	____	____	____	____
50. est somnolent(e) le jour, lent(e) dans ses mouvements	____	____	____	____
Total	( )	( )	( )	( )
	×0	×1	×2	×3
Grand total	( )	( )	( )	( )

Seuil critique
Un résultat de 60 points ou davantage indique une difficulté d'apprentissage associée à un trouble grave de l'attention, et une hyperactivité.

Évaluation de la maturité

On peut évaluer la maturité d'un ou d'une élève en combinant les résultats d'un test standard, les observations des enseignants, les données tirées du dossier médical de l'élève et les renseignements additionnels recueillis lors de rencontres avec ses parents. La plupart des tests de maturité ne donnent qu'un résultat global montrant la position de l'élève par rapport à un groupe normatif. Ils n'indiquent pas ses points forts ou ses points faibles du point de vue de l'apprentissage, car ils ne donnent pas les résultats de l'élève pour chacun des tests partiels.

Plusieurs méthodes d'évaluation administrées généralement au jardin d'enfants, au début ou à la fin de l'année, ont été élaborées pour déterminer les points forts et les points faibles des élèves avant qu'ils ne connaissent des échecs. Citons notamment les notes sur les faits et gestes de l'élève, les données d'observation, les listes de contrôle, les échelles de notation, les inventaires et les divers tests individuels et collectifs tels que le RUP, le BQAL, le test Vachon, le test Gill et le test Metropolitan.

Il est important de retenir que le test de maturité n'est qu'une façon d'évaluer le rendement d'un ou d'une élève et que certains élèves ne donnent pas leur pleine mesure lors d'un test. Si des résultats élevés indiquent généralement un rendement normal ou élevé, on doit cependant se méfier des résultats plus faibles, qui ne dénotent pas toujours un rendement faible, mais peuvent souvent s'expliquer par une foule de problèmes vécus par l'élève. On doit donc accueillir avec un certain scepticisme les prédictions fondées sur de mauvais résultats lors d'un test de maturité, en raison des nombreux facteurs qui peuvent les expliquer. Les tests standard ne doivent donc pas servir seuls à évaluer les points forts et les points faibles des élèves.

On estime généralement que les évaluations constituent une méthode raisonnable et utile de dépistage lorsqu'elles sont administrées en classe par les enseignants et comprennent au moins une analyse du comportement et du rendement scolaire de l'élève ou une liste de contrôle de l'observation de ses aptitudes scolaires de base. En outre, les échelles d'évaluation, les listes de contrôle d'observations ou les inventaires fondés sur les comportements et les aptitudes nécessaires pour le passage d'une année à une autre indiquent ce que les élèves doivent apprendre et donnent ainsi des renseignements qu'on peut utiliser directement pour élaborer un programme d'apprentissage efficace. On peut aussi recueillir de cette façon assez de données pour dépister les élèves qui exigeraient une évaluation diagnostique individuelle complète.

En plus de s'adresser aux fournisseurs de tests, les enseignants peuvent également préparer un inventaire très complet, adapté à leurs propres besoins, en consultant la page 46 du document *La formation aux cycles primaire et moyen* (Ontario, ministère de l'Éducation, Toronto, 1976). Ils devraient s'efforcer de faire appel à des éléments susceptibles de les renseigner sur la maturité des élèves touchant leurs aptitudes dans les domaines des chiffres, du langage et de la motricité, ainsi que sur leur comportement. En élaborant et en mettant en œuvre des échelles d'évaluation, des listes de contrôle ou des inventaires se rapportant directement au programme, les enseignants apprennent à mieux connaître les exigences du programme, les besoins généraux des élèves par rapport à celui-ci et les besoins particuliers de certains élèves.

En plus des renseignements provenant de l'évaluation standard officielle et de l'observation, il est important que les enseignants recueillent des données sur l'état physique des élèves, par exemple sur leur état de santé, leur alimentation, leur susceptibilité aux allergies, le bon fonctionnement de leurs yeux, de leurs oreilles. Il importe aussi de savoir quel est le mois de naissance des élèves. Dans plusieurs, sinon dans la plupart des cas, les élèves ayant des difficultés à l'école sont trop jeunes par rapport à l'année d'étude qu'ils ont entreprise. Les élèves nés en octobre, novembre et décembre peuvent être désavantagés si on attend d'eux le même rendement que celui de leurs camarades qui ont parfois presqu'un an de plus. Vers l'âge de cinq ou six ans, une différence d'un an, par exemple, peut être significative, car elle représente un cinquième ou un sixième de la vie de ces élèves.

Après avoir recueilli toutes les données nécessaires touchant un ou une élève, on doit les analyser pour déterminer ses besoins particuliers en vue d'élaborer un programme qui lui convienne. Si l'on ne peut répondre à ces besoins par l'entremise du programme ordinaire, on devrait élaborer un programme d'intervention approprié faisant appel à des enseignants à l'enfance en difficulté, à des orthopédagogues ou au personnel d'appui, qui pourraient compléter l'évaluation de l'enseignant ou de l'enseignante par d'autres méthodes diagnostiques individuelles susceptibles de

mieux faire connaître la nature des difficultés de l'élève.

L'enseignant ou l'enseignante doit parfois recourir à un programme d'éducation coopérative, qui lui permet d'utiliser en classe ordinaire des méthodes pédagogiques particulières. Dans d'autres cas, les élèves auront besoin d'un programme individuel à temps partiel dans une classe clinique. À cause de la gravité de leurs difficultés, certains élèves devront être envoyés à un(e) psychologue qui procédera à une évaluation officielle complète de leurs aptitudes intellectuelles, motrices, sociales et linguistiques. Quelle que soit l'évaluation effectuée, le ou la psychologue devrait discuter avec l'enseignant ou l'enseignante des résultats obtenus et de leurs incidences sur l'apprentissage scolaire de ces élèves. Il ou elle devrait présenter à l'enseignant ou à l'enseignante des suggestions concrètes pour donner aux élèves de meilleures chances d'apprentissage, que ce soit dans une classe ordinaire, un programme individuel à temps partiel, dans une classe clinique ou une classe distincte.

On doit considérer les résultats de toutes les méthodes de dépistage provisoires, en raison de l'évolution rapide des élèves et des nombreux facteurs qui influent sur les risques d'erreur.

Certains élèves dits «à risque élevé» n'éprouvent par la suite aucune difficulté, alors que d'autres peuvent être considérés comme des élèves «à faible risque», et éprouver plus tard des difficultés d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que les méthodes de dépistage peuvent se révéler très efficaces.

Évaluation continue

Au titre de la *Loi de 1980 modifiant la Loi sur l'éducation*, les programmes scolaires destinés aux élèves en difficulté doivent être fondés sur les résultats d'une évaluation continue et être modifiés en conséquence. Pour tenter de répondre aux besoins individuels des élèves, il revient aux enseignants de recueillir les données nécessaires touchant les aptitudes de chaque élève, les méthodes d'apprentissage et les connaissances acquises ou non par lui ou par elle par rapport à son âge et à ses aptitudes. Pour ce faire, on peut recourir à une évaluation basée sur les tests standard ou à une évaluation basée sur les tests maison. Une évaluation complète doit faire appel à ces deux types d'évaluation et reposer sur tous les autres renseignements qui peuvent influer sur l'apprentissage de l'élève, par exemple les accidents qui lui seraient survenus depuis la première année. L'ensemble des renseignements ainsi rassemblés devrait permettre d'élaborer des programmes et des méthodes appropriés aux besoins des élèves.

Les méthodes d'évaluation basées sur les tests standard et les méthodes d'évaluation basées sur les tests maison présentent chacune des caractéristiques, des avantages et des inconvénients, qui doivent être analysés en fonction des buts visés par ces méthodes et du temps et des ressources disponibles pour leur administration et leur interprétation.

Évaluation basée sur les tests standard. Comme son nom l'indique, ce type d'évaluation fait appel aux tests standard qui, en règle générale, sont administrés individuellement, dans un cadre propice, ailleurs qu'en classe. Divers tests sont habituellement administrés pour évaluer les aptitudes intellectuelles, visuelles et auditives de l'élève, ses aptitudes au langage parlé et écrit ainsi que ses aptitudes de base. Souvent, pour compléter l'information, on évalue les facteurs sociaux, physiques, émotifs et personnels de sa vie. De cette manière, l'évaluation basée sur les tests standard renseigne sur les aptitudes scolaires, intellectuelles, motrices, physiques, linguistiques et de comportement de l'élève par rapport à celles de ses camarades. Le profil des schèmes de comportement observés chez l'élève met en lumière ses points forts et ses points faibles.

Voici quelques-uns des inconvénients de l'évaluation basée sur les tests standard :

- Il s'agit d'une évaluation seul(e) à seul(e), et ce type de situation risque fort d'être trop différent de la situation à laquelle l'élève est habitué(e).
- Il est possible que les résultats obtenus n'aient aucun rapport précis avec la situation en classe et qu'en eux-mêmes ils n'apportent pas aux enseignants de nouvelles données. Par exemple, ceux-ci n'apprendront pas grand-chose d'un test indiquant qu'un ou une élève a des «troubles de la mémoire auditive».
- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent être désavantagés lorsqu'ils passent un test d'intelligence. Par exemple, celui ou celle qui a un trouble de langage obtiendra peut-être un résultat inférieur à son niveau intellectuel, la plupart des tests d'intelligence étant fondés sur les aptitudes linguistiques.

De plus, l'enseignant ou l'enseignante sait déjà très bien que l'élève est incapable de se rappeler les instructions les plus simples.

– Les évaluations diagnostiques basées sur les tests standard permettent de recueillir et d'interpréter des renseignements normatifs, ce qui peut entraîner une discrimination à l'égard de certains groupes d'élèves. Par exemple, il ne serait pas approprié d'utiliser le test WISC-R, normalisé à partir de collectivités étudiantes américaines pour évaluer l'intelligence d'un ou une élève immigré(e) de fraîche date des Antilles, car ses résultats seraient inévitablement inférieurs en raison de ses différences linguistiques et culturelles.

– On ne doit pas oublier non plus que l'administration d'un seul test standardisé ne peut tenir compte des fluctuations quotidiennes que vivent les élèves. Ces derniers ont tendance à réagir différemment d'un jour à l'autre et devant divers examinateurs.

– *De plus en plus, on remet en question la validité de plusieurs tests standardisés, surtout de ceux qui servent à évaluer les aptitudes à la perception et l'intelligence.*

En résumé, l'évaluation basée sur les tests standard peut fournir aux enseignants des renseignements utiles, qui sont cependant limités dans certains domaines. En général, cette évaluation devrait servir à compléter les évaluations basées sur les tests-maison. Toutefois, dans le domaine scolaire, l'évaluation basée sur les tests standard renseigne directement les parents sur les résultats de leurs enfants par rapport à ceux de leurs camarades. Les parents ont droit à ces renseignements, et les enseignants ont le devoir de les leur fournir.

Évaluation basée sur les tests maison. Ce type d'évaluation est généralement effectué par l'enseignant ou l'enseignante responsable de la classe, l'enseignant-diagnosticien, l'orthopédagogue ou l'enseignante-conseil. Il devrait comporter des renseignements provenant d'autres personnes avec lesquelles l'élève est en contact. À cette fin, les méthodes d'évaluation devraient se rapporter à la matière enseignée, de même qu'aux méthodes pédagogiques des enseignants et au rendement attendu des élèves. Les attentes des enseignants, parfois trop élevées ou trop faibles, influencent énormément le rendement des élèves en classe. L'évaluation basée sur les tests maison permet aux enseignants de réévaluer leurs propres attentes par rapport aux aptitudes des élèves à effectuer une tâche et aux difficultés que ces derniers éprouvent.

Les enseignants peuvent élaborer leurs propres tests pour évaluer le rendement des élèves dans chacun des domaines sur lesquels a porté l'évaluation basée sur les tests standard.

À partir d'activités quotidiennes tels des exposés, des échanges libres, des exercices imposés, des travaux écrits, des projets et des jeux, on peut aussi observer les élèves et recueillir des données qui aideront à créer une situation d'apprentissage appropriée. Le cadre de référence de l'évaluation d'un ou d'une élève, basée sur les tests maison, devrait alors être le groupe dont l'élève fait partie. Au cours de l'évaluation, on doit porter attention (a) à ce que fait l'élève, (b) à sa façon de le faire et (c) aux résultats obtenus. On doit noter les résultats, les analyser et déterminer le type d'enseignement dont l'élève a besoin.

Une évaluation complète basée sur les tests maison doit tenir compte des cinq facteurs suivants :

– ***L'âge de l'élève.*** Il importe de noter l'âge de l'élève (notamment le mois de sa naissance, s'il est au cycle primaire) par rapport à celui des autres élèves du groupe. Il semble que la plupart des élèves ayant des difficultés d'apprentissage soient nés au cours des trois derniers mois de l'année.

– ***Les aptitudes intellectuelles.*** Les résultats des tests d'intelligence figurent souvent dans le dossier scolaire de l'élève, mais les enseignants ne doivent pas leur attribuer une importance indue avant d'avoir bien compris le test lui-même, les circonstances dans lesquelles il a été administré et les réactions de l'élève à ces circonstances. Il est plus important pour eux de noter la façon dont un ou une élève apprend dans les situations ordinaires où on lui présente des choses qu'il ou elle désire apprendre, et sa contribution lorsqu'il ou elle doit s'exprimer oralement. Ces observations peuvent se révéler beaucoup plus sûres que les quotients intellectuels mesurés par un test inapproprié.

– ***L'état physique.*** Les enseignants doivent porter attention aux points suivants : l'état de santé de l'élève, sa susceptibilité aux maladies ou aux allergies, l'état de ses

aptitudes sensorielles, motrices, visuelles et auditives.

- ***Le contexte social et culturel.*** On devrait porter attention aux points suivants : l'élève provient-il ou provient-elle d'un milieu aisé ou défavorisé? Ses expériences dans l'enfance furent-elles normales? Son groupe culturel ou linguistique diffère-t-il de celui des autres élèves?

- ***Les antécédents scolaires.*** On devrait aussi tenir compte de tout changement d'école ou d'enseignants, des absences, des progrès accomplis et des années redoublées.

Dans un premier temps, ces renseignements peuvent aider les enseignants à mieux comprendre la nature des difficultés d'apprentissage de l'élève et certains des facteurs qui y contribuent. Ils pourront approfondir leurs connaissances en procédant à une évaluation des aptitudes de base de l'élève.

Évaluation du langage

Toute évaluation complète repose sur une bonne compréhension de la nature du comportement à évaluer et tient compte du fait qu'il n'y a pas de formule magique pour recueillir les renseignements nécessaires. Dans le domaine du langage, les renseignements les plus utiles à l'élaboration du programme scolaire viendront de l'observation de l'élève dans son cadre naturel, c'est-à-dire dans ses activités quotidiennes en classe et dans ses rapports avec ses camarades. Par exemple, les résultats obtenus par un ou par une élève lors d'un test sur ses aptitudes linguistiques n'ont pas tout à fait la même pertinence que les moyens qu'il ou elle a mis en œuvre pour obtenir ces résultats. L'évaluation du rendement de l'élève, fondée exclusivement sur son pourcentage de bonnes réponses, ne renseigne guère sur la façon dont il ou elle apprend. On doit donc attacher plus d'importance à l'aspect qualitatif qu'à l'aspect quantitatif de l'évaluation. En d'autres termes, on ne doit pas se contenter d'analyser les réponses de l'élève, mais on doit analyser ces réponses en les reliant aux instructions données et au matériel présenté.

En outre, on ne doit pas considérer isolément le comportement linguistique des élèves. Par exemple, devant un travail faisant appel à l'écoute et à la compréhension, certains élèves qui ont des troubles du langage essaient de mémoriser mot à mot l'information plutôt que d'en comprendre la signification. Souvent, ces élèves arrivent mal à se souvenir des faits, et on attribue leur difficulté à une mauvaise mémoire alors qu'en réalité cette difficulté peut provenir d'un apprentissage inefficace du langage. De la même façon, l'élève qui confond *mon* et *nom* éprouve peut-être davantage une difficulté subtile d'ordre linguistique plutôt qu'un trouble de la mémoire visuelle séquentielle : il se peut que cet(te) élève ne puisse mettre ce mot en rapport avec son contexte.

Il est intéressant de souligner que, souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage arrivent mal à lire et à épeler les mots les plus courts, par exemple, *le*, *il*, *ici* ou *tu*. S'ils ont du mal à apprendre ces mots et à les mémoriser, c'est peut-être que leur signification et leur rôle dans la phrase sont très subtils. Plutôt que d'avoir une mauvaise mémoire visuelle, il est possible que ces élèves aient de la difficulté avec les aspects plus raffinés du langage.

Il est également important de relever les schèmes de comportement qui peuvent exister. Par exemple, les élèves peuvent effectuer de façon médiocre un travail faisant appel à l'écoute et à la compréhension pour bien des raisons : difficulté à comprendre les faits et les détails, à faire des déductions, etc. Naturellement, la méthode pédagogique retenue variera selon chaque cas.

Ces quelques exemples montrent bien toute l'importance d'une démarche qualitative dans le domaine de l'évaluation. On trouvera aux tableaux des pages 18 à 21 quelques suggestions qui aideront les enseignants à évaluer les aptitudes linguistiques des élèves.

Placement

Au titre de la politique du ministère de l'Éducation de l'Ontario, tout(e) enfant en difficulté d'apprentissage a le droit d'être placé(e) dans une classe ordinaire dans la mesure où il ou elle peut en profiter[5]. Certains de ces élèves peuvent cependant avoir besoin de programmes ou d'établissements spécialisés.

L'importance de leurs difficultés d'apprentissage devrait déterminer la nature de leur programme d'apprentissage et le type de placement dont ils ont besoin. Certains élèves peuvent profiter pleinement des classes ordinaires, pourvu que les enseignants fassent appel à des méthodes choisies avec soin. Un conseiller pédagogique ou une enseignante-conseil peut aider l'enseignant ou l'enseignante responsable de la classe à choisir et à organiser le matériel didactique et les méthodes pédagogiques appropriés aux besoins de ces élèves, tant au début du programme d'apprentissage qu'au fur et à mesure de ces besoins.

D'autres élèves auront peut-être besoin d'aide à temps partiel ailleurs qu'en classe ordinaire, sous forme individuelle ou en petits groupes. Un enseignant-conseil, une enseignante itinérante ou un adjoint ou une adjointe d'enseignement devrait être affecté(e) à l'école, en fonction de ces besoins.

Enfin, certains élèves nécessiteront peut-être une classe distincte ou une école parallèle destinée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans ce cas, on doit consulter les parents et, dans toute la mesure du possible, les élèves eux-mêmes. On ne doit jamais oublier que les objectifs des programmes et services offerts à ces élèves ne sont pas différents de ceux fournis aux autres élèves. Ils devraient cependant permettre aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins individuels d'apprentissage de chaque élève.

Classes ordinaires

Autant que possible, on devrait garder les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans une classe ordinaire pendant au moins une partie de la journée. On a le choix entre plusieurs formules, mais il faudra prévoir certaines adaptations et des exemptions à l'intention de ces élèves et tenir compte d'attentes particulières. Il sera peut-être pénible à l'enseignant ou à l'enseignante qui enseigne déjà à une trentaine d'élèves ou plus de trouver le temps nécessaire pour s'occuper d'un ou d'une seul(e) élève qui a des difficultés d'apprentissage. On pourra cependant éviter d'alourdir sa charge tout en répondant aux besoins de l'élève, par exemple en faisant appel aux mesures ci-après.

Formation de petits groupes d'élèves

La première mesure à adopter est peut-être de former des petits groupes d'élèves selon les besoins particuliers. Par exemple, l'élève qui a des difficultés en mathématiques peut se retrouver avec un groupe moins avancé, puis rejoindre des groupes plus avancés au fur et à mesure de ses progrès. On veillera cependant à ne pas placer l'élève dans un groupe plus avancé avant qu'il ou elle n'ait maîtrisé tous les concepts requis. D'où la nécessité d'un enseignement individualisé, qui peut faire appel aux formules d'aide suivantes :

5. Ontario, ministère de l'Éducation, *La formation aux cycles primaire et moyen* (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1975), p. 12.

a) ***Service d'accompagnement.*** On demande à un ou à une élève plus doué(e) d'aider un ou une camarade qui a des difficultés. Ce ou cette camarade peut le ou la consulter toutes les fois qu'il ou elle ne sait pas quoi faire ou comment s'y prendre. Comme les élèves apprennent mieux en travaillant les uns avec les autres, ce service d'accompagnement entre enfants peut aider grandement les élèves ayant des difficultés d'apprentissage;

b) ***Élèves-tuteurs.*** On peut inviter des élèves plus avancés de l'école ou des élèves d'une école voisine de niveau supérieur à aider les plus jeunes qui éprouvent des difficultés. L'élève et son tuteur ou sa tutrice se rencontrent périodiquement, à un moment précis ou, si les deux fréquentent la même école, au fur et à mesure des besoins.

c) ***Tuteurs bénévoles.*** On peut toujours faire appel à des élèves de niveau collégial, à des parents, à des personnes âgées ou à des enseignants à la retraite, etc., pour fournir une aide individuelle aux élèves qui ont des difficultés.

Adaptations et dispenses

Lorsqu'un ou une élève est sans cesse incapable d'accomplir le travail écrit prescrit, on peut :

a) n'exiger qu'une partie du travail, pourvu qu'il soit bien fait;

b) ne demander que des réponses d'un ou deux mots plutôt que des phrases complètes;

c) accepter des réponses écrites pour une partie du travail, selon les capacités, puis des réponses orales pour le reste;

d) remettre à l'élève un cahier ou une feuille de travail où il ou elle complétera les réponses. Pour s'habituer à écrire, l'élève fait les mêmes exercices que les autres, mais seulement dans la mesure où il ou elle peut bien les faire.

Comme dans les autres domaines, l'enseignant ou l'enseignante doit bien expliquer aux élèves ses attentes touchant l'organisation et la présentation du travail. Voici quelques suggestions à cet égard :

a) ***Effets personnels.*** L'élève qui est incapable d'organiser ses effets personnels aura besoin d'un endroit précis (un crochet ou une case) étiqueté à son nom. On lui montrera exactement comment y ranger ses effets. De la même façon, le pupitre et les livres de l'élève devraient être rangés de telle sorte qu'il lui soit facile de s'habituer au rangement.

b) ***Date des travaux.*** Si le travail doit porter une date, on doit montrer aux élèves où l'indiquer et la façon de l'inscrire.

c) ***Marges.*** On doit indiquer aux élèves la place et la largeur des marges. En traçant une marge au crayon vert, on leur montre clairement où commencer.

d) ***Pagination.*** On montrera aux élèves, à l'aide d'exemples au tableau noir, comment et où paginer leur travail.

e) ***Espacement.*** On doit indiquer aux élèves la façon de disposer les éléments de leur travail et l'espace à laisser entre les lettres et les mots.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont besoin qu'on leur répète les instructions de base. Contrairement aux autres élèves, qui peuvent comprendre rapidement, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ont besoin de répétitions fréquentes. Cela ne signifie pas qu'ils sont paresseux ou stupides, mais simplement que les tâches faisant appel à la mémoire ou à l'organisation spatiale sont particulièrement difficiles pour eux.

Les élèves de première année apprennent souvent à espacer les mots en mettant leur doigt à la fin d'un mot pour savoir où commencer le suivant. Comme cette façon de faire peut être malaisée pour les gauchers, ils peuvent alors utiliser à cette fin un petit carton, un crayon ou une gomme à effacer. On doit montrer aux élèves quoi faire lorsqu'ils arrivent au bout d'une ligne si celle-ci diffère de l'exemple donné ou que la phrase n'est pas terminée. On doit leur indiquer qu'il faut alors passer à la ligne suivante, et non à la page suivante. Si leur travail comporte des colonnes, les élèves apprendront à replier leur page en deux, en trois ou en quatre, ce qui les initiera à l'organisation spatiale nécessaire pour les problèmes d'addition, de soustraction, de multiplication et de calcul, la recherche de synonymes (*gros, large*), d'antonymes (*gros, petit*), ou pour les listes d'oiseaux, d'animaux, et de jouets, par exemple.

Matériel multisensoriel

Pour retenir l'intérêt des élèves et les aider à établir des rapports avec ce qu'ils voient et

entendent, on utilisera le plus possible le matériel audio-visuel et tactile tel que des photos, des diapositives, des films, des objets, des démonstrations et des illustrations. À l'intention des élèves qui ont de la difficulté à comprendre des instructions verbales, on devrait indiquer les étapes au tableau noir ou sur une feuille de travail. On peut aussi affecter un ou une camarade à ces élèves, qui les aidera lorsqu'ils ont de la difficulté à comprendre un exposé oral.

On peut remettre aux élèves des cartes qui leur serviront de référence. Par exemple, on peut coller une fiche comportant les illustrations appropriées pour les lettres *b*, *d* et *p* au pupitre d'un ou d'une élève, qui pourra les consulter jusqu'à ce qu'il ou elle puisse bien distinguer ces lettres. De la même façon, il peut être utile d'écrire en vert la première lettre d'un mot pour bien montrer son déroulement de gauche à droite et éviter les confusions du genre *nom* et *mon* ou *et* et *te*. Lorsque l'élève rencontre un de ces mots déroutants dans un texte, on peut l'inviter à en repérer et à en nommer la première lettre. Les élèves ont souvent moins de difficulté à se rappeler ce qu'ils ont appris lorsqu'ils verbalisent tout bas les étapes du travail à accomplir. L'addition d'une activité motrice comme copier ou dessiner permet de renforcer davantage la mémoire.

Quelques-unes de ces méthodes peuvent sembler trop simples pour certains élèves qui ont des problèmes d'organisation spatiale. Mais il est important que l'enseignant ou l'enseignante donne des instructions très précises à ces élèves pour leur indiquer ce qu'ils doivent faire et qu'il ou elle présente, pour tous les cours et exercices (feuilles de travail, démonstrations, travail au tableau noir), un modèle d'organisation spatiale souhaitable. L'attention portée dès le début de chaque année à ces aspects du travail permet d'éviter plusieurs problèmes à cet égard. Au lieu de se dire que les élèves manquent d'organisation, les enseignants se chargent de leur montrer à s'organiser.

Toutes les méthodes décrites ci-dessus sont réalisables et pratiques et peuvent permettre aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de rester en classe ordinaire. Certains élèves peuvent cependant avoir besoin d'un enseignement plus spécialisé que celui qui est dispensé dans une classe ordinaire, malgré l'aide de tuteurs et de bénévoles. Il peut alors être nécessaire de les placer à temps partiel dans une classe spéciale.

Classes cliniques

En règle générale, les élèves qui suivent une classe clinique continuent de fréquenter une classe ordinaire, mais s'en retirent plusieurs fois par semaine (pendant moins de la moitié de leur horaire normal) pour suivre des cours spéciaux. De cette façon, on peut dépister leurs difficultés particulières plus facilement et les faire profiter de matériel didactique et de méthodes pédagogiques appropriés.

Par exemple, l'enseignement visera peut-être à aider l'élève à apprendre comment terminer ses travaux. Dans ce cas, on attire son attention sur diverses tâches : lire et comprendre les instructions, planifier son travail, la façon de le faire et les diverses étapes, organiser le matériel nécessaire et acquérir de meilleures aptitudes à la copie de textes (lettres bien formées, lecture du texte à copier, répétition du texte pendant qu'on le copie, puis vérification du texte).

L'enseignement dans une classe clinique doit être étroitement relié et appliqué à l'enseignement en classe ordinaire. Pour cette raison, l'enseignant ou l'enseignante responsable de la classe et l'enseignant ou l'enseignante-conseil doivent collaborer de près. Dans la classe ordinaire, en plus de bien comprendre la nature de l'aide que reçoit l'élève, on doit être attentif ou attentive aux difficultés que peut avoir l'élève lors de la présentation de la matière, afin que l'enseignant ou l'enseignante-conseil soit mieux en mesure d'éliminer les blocages de l'élève. L'enseignement dans une classe clinique, surtout lorsqu'il commence vers l'âge de six ou sept ans, peut permettre un rattrapage de plus de 80 pour 100.

Lorsque les difficultés d'apprentissage couvrent plus d'un domaine, le recours à un programme d'appoint ou à une classe clinique trois ou quatre fois par semaine peut être insuffisant. Les élèves auront peut-être alors besoin d'une classe d'élèves en difficulté à temps partiel ou de mesures quelconques à mi-temps. Ce type de programme peut être mis sur pied pour les élèves des classes ordinaires ou des classes d'élèves en difficulté. Les premiers peuvent passer chaque jour une période précise de temps dans une classe spéciale dirigée par un enseignant ou une enseignante spécialisé(e) dans le domaine où ils présentent des difficultés. Les seconds peuvent faire le contraire : au lieu de suivre une classe spéciale en techniques scolaires de base, ils fréquentent une classe ordinaire, par

exemple en éducation physique, en arts, en musique, en études sociales ou en sciences. Dans les deux cas, il est indispensable que les enseignants des classes ordinaires et ceux des classes d'élèves en difficulté établissent de bons rapports de collaboration et travaillent à éliminer les conflits d'horaire et à résoudre les difficultés d'apprentissage des élèves.

Classes d'élèves en difficulté

Pour un petit nombre d'élèves, qui ont de graves difficultés d'apprentissage, les classes d'élèves en difficulté se révèlent la formule la plus appropriée. En Ontario, le paragraphe 35(a) du Règlement 262 limite à huit le nombre d'élèves dans ces classes. Même si cette limite maximale est devenue la norme, il peut y avoir des cas où la nature des difficultés des élèves oblige à réduire ce nombre ou à faire appel à du personnel d'appui, à un adjoint ou une adjointe d'enseignement, par exemple. Cette formule est indiquée dans le cas d'élèves particulièrement difficiles, tels ceux qui ont des troubles graves de l'attention et sont hyperactifs. Le placement d'un ou une élève dans une classe d'élèves en difficulté se fait sur recommandation d'un comité d'identification, de placement et de révision, avec l'autorisation écrite des parents ou de l'élève, quand il ou elle est d'âge adulte.

L'enseignant ou l'enseignante responsable d'une classe d'élèves en difficulté doit bien connaître les techniques d'évaluation non officielles. En outre, il ou elle doit être en mesure d'élaborer des programmes d'enseignement conformes au programme scolaire et adaptés aux besoins et au niveau de chaque élève. Il ou elle est également tenu(e) par les règlements de faire une évaluation continue du programme et de procéder à une révision annuelle pour en déterminer l'efficacité et mettre en œuvre les améliorations nécessaires.

Dans toute la mesure du possible, on devrait donner aux élèves placés dans une classe d'élèves en difficulté la possibilité de suivre des cours avec leurs camarades des classes ordinaires pour les matières qu'ils peuvent maîtriser. L'intégration entière de chaque élève en difficulté à une classe ordinaire devrait être le but ultime visé, mais elle doit être judicieusement planifiée et progressivement mise en œuvre. Par exemple, avant de tenter d'intégrer un ou une élève à une classe ordinaire, ses aptitudes dans une matière donnée devraient au moins avoir atteint le niveau moyen de celles des autres élèves. C'est là une condition indispensable, car l'élève ayant des difficultés d'apprentissage, une fois intégré(e) à une classe ordinaire, ne pourra plus profiter entièrement de l'enseignement individualisé et de l'attention dont il ou elle pouvait bénéficier dans une classe d'élèves en difficulté.

À mesure que ses aptitudes se développent, l'élève peut être progressivement intégré(e) aux cours dans d'autres matières, jusqu'à ce que l'intégration soit complète. Si l'élève éprouve des difficultés d'adaptation, il ou elle pourra avoir besoin de l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante responsable de la classe d'élèves en difficulté mais devrait finir par acquérir son autonomie d'apprentissage. Il est donc essentiel que les enseignants responsables des classes d'élèves en difficulté fournissent à ces élèves des moyens de résoudre les problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans les classes ordinaires.

Un enseignement individualisé

Le milieu d'apprentissage

De façon idéale, les élèves devraient travailler en classe à des tâches qui leur procurent une certaine satisfaction, sous la direction d'un enseignant ou d'une enseignante sensible à leurs besoins, qui facilite et guide leur apprentissage. Voici quelles sont les caractéristiques de ces classes idéales :

- L'enseignant ou l'enseignante a établi un climat de confiance en fournissant régulièrement aux élèves l'occasion de le ou la rencontrer en groupe pour discuter non seulement des problèmes d'ordre scolaire mais aussi de ceux d'ordre général touchant le fonctionnement de la classe.
- Les élèves ne subissent pas les angoisses d'un système fondé sur le succès ou sur l'échec, mais déterminent eux-mêmes avec leurs enseignants le rendement à atteindre et participent dans une grande mesure à l'évaluation de leur travail.
- Les enseignants ne répriment pas les comportements inacceptables par des punitions, mais s'en tiennent le plus possible aux conséquences logiques de ces comportements, dans une optique de sécurité des élèves.
- Les enseignants se montrent ouverts avec les élèves, ne cherchent pas à jouer au plus fin avec eux. Par exemple, ils ne leur posent pas de questions embarrassantes pour lesquelles ils connaissent déjà la réponse. Les élèves savent que les enseignants ont confiance en eux.
- La plupart du temps, les enseignants parlent vraiment *avec* les élèves plutôt qu'*aux* élèves, les *écoutent* avec intérêt et rient avec eux des petits incidents qui se produisent à l'occasion dans toutes les classes.

Les rapports qu'ils établissent avec chaque élève sont très importants. Les élèves devraient sentir qu'ils sont appréciés personnellement et ne représentent pas seulement un numéro sur une liste. En créant ce genre de climat en classe, les enseignants favorisent véritablement l'apprentissage. Ils sont alors particulièrement en mesure de comprendre, par leurs observations et leurs rapports avec les élèves, de quelle façon ceux-ci apprennent le mieux. Ils peuvent ainsi adapter leurs méthodes pédagogiques en conséquence. Leur but ultime est d'aider les élèves à assumer eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage, c'est-à-dire à devenir des élèves autonomes.

Méthodes pédagogiques

Souvent, les problèmes qu'éprouvent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage viennent de ce que l'enseignement qu'ils ont reçu, tout en étant approprié à la plupart des élèves, ne leur convenait pas. Ces élèves ont surtout besoin d'un enseignement qui tienne compte de leurs qualités particulières. En d'autres termes, il leur faut un enseignement individualisé. Ce type d'enseignement peut être offert par le biais de cours de rattrapage, de programmes de classes cliniques ou grâce à la collaboration de camarades-tuteurs, de bénévoles et d'adjoints d'enseignement (voir la section précédente).

Dans les classes ordinaires, les enseignants peuvent aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en modifiant leur programme de diverses façons. À cet effet, on peut se référer à certaines formules décrites dans la section précédente sur le placement.

De façon générale, les enseignants doivent :

- bien connaître les difficultés d'apprentissage des élèves, la façon dont elles se manifestent, et le domaine dans lequel elles apparaissent;
- s'assurer que les élèves maîtrisent bien les aptitudes préalables requises;
- voir à ce que le matériel de chaque cours soit approprié;
- se procurer du matériel d'appoint, au besoin;
- réserver le temps nécessaire pour évaluer l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Les élèves qui arrivent mal à suivre des instructions peuvent utiliser avec profit du matériel audio-visuel (films, images, diapositives, dessins, par exemple) ou des objets, qui viennent compléter la présentation orale de la matière. Pour que les élèves n'aient pas à se fier uniquement à leur mémoire, les instructions touchant les activités peuvent être écrites au tableau noir ou sur une feuille de travail ou laissées au centre d'apprentissage.

Pendant que les autres élèves poursuivent leurs activités, on peut prévoir quelques minutes, à la fin d'un exposé en groupe, pour clarifier une notion ou revoir les instructions avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage; ceci leur épargnera bien des problèmes.

On peut aussi recourir à d'autres méthodes d'enseignement individualisé. Par exemple, si un ou une élève ne peut écrire aussi rapidement que les autres et a de la difficulté avec l'orthographe et les dictées, un ou une de ses camarades peut lui indiquer l'orthographe; ou l'enseignant ou l'enseignante peut enregistrer la dictée, permettant ainsi à l'élève de suivre son propre rythme. Même une adaptation mineure comme celle que nous venons de décrire peut aider grandement un ou une élève ayant des difficultés d'apprentissage et contribuer à créer un milieu qui favorise son succès.

On trouvera aux sections suivantes un aperçu de quatre méthodes pédagogiques qui se sont révélées efficaces auprès des élèves en difficulté, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Pour chacune des trois premières méthodes, les enseignants doivent :

- bien définir le besoin;
- préciser les objectifs d'apprentissage;
- évaluer les aptitudes de l'élève par rapport aux objectifs;
- lui enseigner les aptitudes préalables requises;
- lui fournir les instructions et le matériel appropriés;
- déterminer de quelle façon présenter les instructions à l'élève (information fournie) et comment il ou elle doit y répondre (rendement);
- adapter les méthodes aux besoins de l'élève;
- prévoir suffisamment d'exercices pratiques pour assurer sa maîtrise de la matière;
- évaluer leur enseignement par rapport aux objectifs définis.

Orthopédagogie

L'orthopédagogie vise à répondre aux difficultés d'apprentissage d'un ou d'une élève par des méthodes et du matériel permettant de contourner ou d'éliminer ces difficultés. Cette méthode repose sur le principe suivant : même si l'on ne peut observer directement que les effets d'une difficulté d'apprentissage, on en trouve la cause dans une déficience de processus sous-jacente. Dans ce contexte, les *effets* se manifestent en général dans les aptitudes scolaires (lecture, orthographe, etc.) et les *processus* ont trait à des domaines fonctionnels des systèmes moteur, auditif, visuel et verbal. Comme nous l'avons déjà indiqué, cette théorie des difficultés d'apprentissage est cependant de plus en plus remise en question.

Les tenants du modèle orthopédagogique s'entendent sur quatre hypothèses de base : a) les élèves ont tous des points forts et des points faibles; b) ces points forts et ces points faibles sont à l'origine de leur aptitude à apprendre ou non; c) ces forces et ces faiblesses sont détectables; d) l'apprentissage peut être axé sur les déficiences de processus ou sur les points forts et les points faibles.

Même si, selon le modèle orthopédagogique, il est possible de déterminer pour un ou une élève son meilleur mode d'apprentissage (auditif, visuel, moteur) et son meilleur moyen d'apprentissage (verbaliser, dessiner, etc.), les travaux de recherche n'ont pu jusqu'à maintenant prouver l'hypothèse selon laquelle le développement du processus a en soi des effets positifs importants sur l'acquisition d'aptitudes scolaires.

Prenons par exemple le cas d'un ou d'une élève qui a de la difficulté à lire. Même si cette difficulté semble provenir d'une mauvaise orthographe visuelle, on soutient, toujours selon le modèle orthopédagogique, qu'elle vient d'une faible mémoire visuelle, et c'est elle qu'on doit donc considérer comme le principal domaine de déficience. Le modèle orthopédagogique cherche alors à améliorer la mémoire visuelle dans son ensemble plutôt qu'à renforcer simplement l'orthographe visuelle. L'enseignant ou l'enseignante qui utilise ce modèle peut montrer à un ou une élève quelques objets sur un plateau, en cacher un à son insu et lui demander quel est l'objet manquant. À mesure que l'élève arrive à mieux se souvenir des objets, on passe aux formes, puis aux lettres, aux chiffres et à des séries de deux lettres, puis à des mots. L'élève doit repérer ces mots parmi d'autres, pour arriver à les reproduire de mémoire. En procédant ainsi, on cherche à initier le processus de rattrapage dans le domaine principal de déficience, avant de l'élargir et de l'appliquer à d'autres domaines, puis de l'étendre à l'ensemble des tâches scolaires de lecture et d'écriture.

On considère aujourd'hui cette façon de voir l'apprentissage comme insuffisamment fondée empiriquement. Mais bien des aspects de l'orthopédagogie restent utiles pour les enseignants. Une orthopédagogie efficace comprend quatre étapes :

1. l'*établissement d'objectifs* qui représentent des groupes complets d'énoncés de comportement décrivant les buts de l'apprentissage;
2. le *diagnostic*, qui consiste à déterminer les objectifs que l'élève a déjà atteints et ceux qu'il n'a pas atteints;
3. la *prescription* des activités qui permettront d'atteindre les objectifs non réalisés;
4. l'*évaluation critérielle* qui consiste à déterminer si l'élève, après avoir accompli les activités prescrites, a atteint les objectifs visés.

Le fondement de l'orthopédagogie est l'évaluation non officielle faite par l'enseignant ou par l'enseignante ou l'évaluation diagnostique officielle faite par un psychologue ou une diagnosticienne. Le modèle modifié suivant peut être utile aux enseignants :

1. Enseigner
2. Observer et noter :
   a) l'aptitude physique de l'élève à accomplir les tâches;
   b) son attitude à l'égard des tâches et à l'égard de lui-même ou d'elle-même;
   c) ce que fait l'élève;
   d) la façon dont il ou elle le fait;
   e) comment il ou elle cherche à compenser ses lacunes;
   f) ses erreurs.
3. a) Varier les tâches et analyser les erreurs de l'élève.
   b) Déterminer les dispositions de l'élève par rapport aux étapes du travail.
   c) Au besoin, simplifier le travail ou les objectifs.
4. Fournir le cadre et le matériel appropriés.
5. Administrer des tests-critères pour déterminer si les objectifs ont été atteints.
6. Reprendre l'enseignement en fonction des objectifs et de l'analyse ci-dessus.
7. Modifier les méthodes pédagogiques et, au besoin, concentrer sur autre chose.

Le modèle orthopédagogique est d'autant plus efficace que les enseignants connaissent bien les problèmes des élèves et sont en mesure de les analyser et de modifier leurs méthodes pédagogiques et le matériel en conséquence. Les enseignants doivent continuellement évaluer leur enseignement pour savoir quand passer à l'étape suivante de la méthode ou quand adopter, au besoin, une méthode différente.

Analyse des tâches

L'analyse des tâches est une composante du modèle orthopédagogique mais elle en diffère en ce qu'elle met l'accent non pas sur le processus, mais sur les tâches elles-mêmes. Le modèle orthopédagogique se préoccupe des déficiences observables et suppose qu'elles sont causées par des lacunes sous-jacentes dans le processus, tandis que l'analyse de tâches porte directement sur les aptitudes nécessaires pour accomplir les tâches. Il s'agit d'une technique que tous les enseignants peuvent acquérir et appliquer à tout problème d'enseignement, sans égard aux méthodes pédagogiques. Si elle ne nécessite ni évaluation diagnostique précise ni interprétation de rapports psychologiques complexes, elle demande par contre une bonne connaissance de ce qu'exigent les

tâches que doivent accomplir les élèves. Les enseignants doivent être bien conscients des informations fournies sur la façon dont les élèves doivent s'acquitter des tâches et observer la façon dont les élèves font face à ces exigences. Ils doivent aussi savoir si les élèves sont prêts à accomplir une tâche, en d'autres termes s'ils ont toutes les aptitudes nécessaires pour l'effectuer. Enfin, et ce dernier point n'est pas le moindre, on doit répartir la tâche en petites unités ordonnées, en commençant par ce que les élèves connaissent déjà, pour leur permettre d'acquérir progressivement de plus en plus de renseignements jusqu'à ce qu'ils arrivent à maîtriser entièrement cette tâche.

Les enseignants devraient bien connaître les quatre étapes de l'analyse des tâches : définir les objectifs de comportement, déterminer le comportement de l'élève au début du travail, établir les instructions et leur déroulement, et procéder à l'évaluation.

Première étape : définir les objectifs de comportement. Comme l'analyse des tâches porte sur le traitement en profondeur d'une tâche précise, la première étape est d'en déterminer l'objectif, de préciser le but de la leçon et de définir exactement ce que l'élève devra être en mesure d'accomplir à la fin de son apprentissage. Par exemple, l'objectif de comportement pourrait être le suivant : «Lors d'une dictée, l'élève sera capable d'écrire, en caractères d'imprimerie, vingt mots de trois lettres contenant les voyelles / a /, / i / et / y /[6], à un niveau d'excellence de 90 pour 100.»

Deuxième étape : déterminer le comportement de l'élève au début du travail. Il s'agit de la disposition initiale de l'élève à accomplir une tâche précise. Pour la déterminer, on doit analyser les connaissances de l'élève et ses lacunes par rapport aux objectifs de comportement établis. À cette fin, on doit dresser, dans l'ordre, la liste des aptitudes nécessaires à la réalisation des objectifs et déterminer l'étape à laquelle l'élève est rendu(e).

Par exemple, les aptitudes suivantes sont essentielles à l'élève pour réaliser l'objectif indiqué dans la première étape :

1. connaître le nom des lettres;
2. distinguer les lettres (*b* et *d*, *m et w*, *m* et *n*, *n* et *u*, *p* et *g*, etc.);
3. mettre en rapport les lettres et les sons;
4. distinguer au son certaines consonnes : *b* et *p*, *d* et *t*, *m* et *n*, etc.;
5. écrire une lettre que l'on nomme;
6. écrire une lettre à partir d'un son;
7. distinguer les sons-voyelles / a /, / i /, et / y / entendus ou lus dans les mots lac, tic, suc et les associer aux lettres-symboles *a*, *i*, et *u*;
8. reconnaître la séquence des sons dans un mot monosyllabique tel que lac, tic, suc;
9. mémoriser l'ordre des sons;
10. écrire dans l'ordre les lettres correspondant à chacun des sons;
11. distinguer les sons-voyelles / a /, / i /, et / y / de papa, Mimi, Lili, tutu;
12. reconnaître la séquence des sons dans les mots bisyllabiques tels que papa, Mimi, Lili, tutu;

13/14. répéter 9 et 10.

En utilisant une liste de contrôle, on découvrira par exemple que l'élève a maîtrisé les six premières aptitudes. Ceci indique l'étape à laquelle il ou elle est rendu(e), c'est-à-dire son comportement au début du travail.

Troisième étape : établir les instructions et leur déroulement. On doit maintenant analyser les aptitudes secondaires que l'élève devra maîtriser de façon systématique pour atteindre l'objectif de comportement fixé. À partir du comportement de l'élève au début du travail, on lui présente le déroulement des tâches à accomplir pour lui permettre d'acquérir des aptitudes secondaires de plus en plus difficiles. L'importance des difficultés d'apprentissage de l'élève déterminera ce qu'il ou elle peut accomplir lors de chaque leçon. Même si les tâches sont organisées de façon séquentielle, il ne s'ensuit pas que l'élève maîtrisera une nouvelle aptitude secondaire à chaque leçon, ni qu'il lui faudra une leçon pour

---

6. Transcription phonétique selon l'Association phonétique internationale (Petit Robert).

chacune d'elles. Pour acquérir une aptitude secondaire, il se peut que l'élève ayant des difficultés d'apprentissage ait besoin d'au moins trois leçons, alors qu'un ou une élève surdoué(e) pourra en maîtriser quatre, cinq, six ou plus en une seule. Comme l'élève doit bien posséder chacune des aptitudes secondaires avant de passer à la suivante, on doit faire preuve d'ingéniosité et de créativité pour continuer à rendre les leçons intéressantes et à motiver l'élève. L'enseignement doit être suffisamment précis et efficace pour lui permettre de maîtriser successivement chacune des aptitudes visées.

Dans l'exemple donné plus haut, l'élève possède déjà les six premières aptitudes. Il lui faut maintenant acquérir la septième : distinguer les sons-voyelles / a /, / i / et / y / et établir les correspondances lettre-symbole et son-voyelle.

Voici les aptitudes secondaires que l'élève doit maîtriser à cette étape :

a) distinguer le son-voyelle / a / dans lac, bac, sac, etc.;

b) distinguer le son-voyelle / i / dans tic, pic, vif;

c) distinguer le son-voyelle / i / du son-voyelle / a / dans lac, tic, sac, vif, etc.;

d) distinguer le son-voyelle / y /;

e) distinguer le son-voyelle / y / du son-voyelle / a /;

f) distinguer le son-voyelle / y / du son-voyelle / i /;

g) distinguer le son-voyelle / y / des sons-voyelles / a / et / i /;

h) associer la lettre-symbole *a* au son-voyelle / a /;

i) associer la lettre-symbole *i* au son-voyelle / i /;

j) associer la lettre-symbole *u* au son-voyelle / y /;

k) écrire la lettre-symbole *a* lorsqu'il ou elle entend le son-voyelle / a /;
écrire la lettre-symbole *i* lorsqu'il ou elle entend le son-voyelle / i /;
écrire la lettre-symbole *u* lorsqu'il ou elle entend le son-voyelle / y /;
dans des mots tels que bac, tic, rue, etc.

Lorsque l'élève a maîtrisé chacune des aptitudes secondaires ci-dessus, on peut passer au huitième objectif et procéder de la même façon, c'est-à-dire diviser cet objectif en un certain nombre d'aptitudes secondaires à maîtriser.

Quatrième étape : procéder à l'évaluation. L'évaluation doit porter sur l'objectif de comportement. Dans l'exemple cité, cet objectif était le suivant : «Être capable d'écrire, en caractères d'imprimerie, lors d'une dictée, vingt mots de trois lettres comportant les sons-voyelles / a /, / i / et / y /, à un niveau d'excellence de 90 pour 100.» Comme l'évaluation vise à déterminer si l'élève a bien appris ce qu'on lui a montré, l'enseignant ou l'enseignante doit prendre garde de lui faire savoir, par le ton de sa voix, l'expression de son visage ou ses gestes, si ses réponses sont bonnes ou non. L'élève doit atteindre par lui-même ou par elle-même l'objectif fixé, pour montrer qu'il ou elle a maîtrisé la matière. L'évaluation se fait à chaque étape de l'apprentissage, pour que l'élève montre qu'il maîtrise bien chacune des aptitudes nécessaires à la réalisation de l'objectif de comportement ultime.

L'enseignement de précision

L'enseignement de précision vise à améliorer un comportement particulier à la fois. L'objectif recherché est la maîtrise complète d'une aptitude particulière. Cette méthode comprend quatre étapes fondamentales :

Première étape : détermination du comportement. En analysant les erreurs de l'élève et en se fondant sur l'observation de son travail, on peut déterminer ce qui, dans son comportement, l'empêche de bien accomplir une tâche précise. Supposons, par exemple, que l'élève ait de la difficulté à prononcer des mots simples. En observant la façon dont il ou elle associe les sons et les symboles, on découvrira peut-être que l'élève connaît mal leurs rapports.

Deuxième étape : détermination d'objectifs appropriés. Pour l'exemple cité, l'objectif approprié serait le suivant : que l'élève soit en mesure d'établir rapidement et avec précision toutes les correspondances entre les sons et les symboles, données au hasard ou écrites en lettres majuscules ou minuscules. L'enseignement de précision utilisant le temps comme unité de mesure, le nombre de bonnes réponses dans une période donnée sert donc de critère de réussite.

Troisième étape : détermination des unités de mesure. Pour choisir une unité de mesure appropriée, on doit recueillir des données à partir d'un groupe d'élèves du même âge ou de la même année que l'élève, qui ont réussi l'activité. Si ce groupe peut établir les correspondances entre les lettres et les sons au rythme de cinquante-cinq par minute, ce chiffre peut servir de norme pour l'élève. Pour connaître les progrès qu'il ou elle doit accomplir, il est également nécessaire de réunir des données de base sur son rendement actuel. Cela peut se faire à l'aide de trois exemples d'une minute de son comportement. Si son rendement de base est de vingt-cinq correspondances par minute, l'enseignant ou l'enseignante a une indication de l'ampleur des améliorations à apporter pour atteindre le niveau désiré.

Quatrième étape : tableau des progrès quotidiens. L'élève peut élaborer un graphique numéroté de 20 à 25 et y consigner chaque jour le nombre de bonnes réponses données en une minute. Ce mode de présentation visuelle le ou la renseigne immédiatement sur ses progrès et l'incite à en faire davantage. L'activité devrait se poursuivre quotidiennement jusqu'à ce que l'élève ait atteint la maîtrise.

L'enseignant ou l'enseignante doit *préciser* de quelle façon l'objectif doit être accompli. Dans l'exemple cité, est-ce que l'élève disposera de fiches? Doit-il ou doit-elle retourner les cartes correspondantes à mesure qu'on lui donne les associations? Doit-il ou doit-elle écrire les lettres correspondantes à mesure qu'on lui donne les sons? Doit-il ou doit-elle prononcer les sons tout en les indiquant sur sa feuille de travail?

La séquence d'apprentissage doit être progressivement de plus en plus difficile. Dans l'exemple donné, cette séquence pourrait être la suivante :

- L'élève dit le son des lettres majuscules, dans l'ordre alphabétique.
- L'élève dit le son des lettres majuscules, au hasard.
- L'élève dit le son des lettres minuscules, par ordre alphabétique.
- L'élève dit le son des lettres minuscules, au hasard.
- L'élève dit le son d'un assortiment de lettres majuscules et minuscules, par ordre alphabétique.
- L'élève dit le son d'un assortiment de lettres majuscules et minuscules, au hasard.

Lors de la préparation de la séquence, on doit s'assurer que l'élève maîtrise bien les aptitudes préalables, par exemple pouvoir reconnaître et nommer chacune des lettres.

Au cours de l'activité, l'élève pointe du doigt une lettre et donne le son correspondant, pendant que l'enseignant ou l'enseignante l'observe et note les erreurs. Puis l'élève compte le nombre de bonnes réponses et l'indique sur son graphique. On peut ensuite se servir de la liste des erreurs commises à des fins pédagogiques.

La préparation de fiches d'activités et de feuilles de travail peut demander beaucoup de temps, mais elle permet ainsi aux enseignants de se constituer rapidement une bonne provision de matériel qu'ils pourront utiliser plus tard. En raison de sa simplicité et de son exactitude, l'enseignement de précision peut être appliqué par un ou une bénévole ou par un ou une élève plus âgé(e). Comme les activités ne durent qu'une minute, il est possible, pour les enseignants, de les intégrer quotidiennement à leurs autres activités.

Travail en groupe

Le travail en groupe donne aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage l'occasion d'apprendre à collaborer avec d'autres, par le biais de discussions, de travaux de recherche et de jeux de rôle. À cet égard, on suggère les neuf types d'activités de groupe suivants :

1. ***Groupe d'échanges.*** Ce type d'activité porte sur une question précise, par exemple : «Qu'arriverait-il si on pouvait lire directement dans les pensées?» Pour s'assurer que tous les élèves ont bien compris, on commence par leur demander des éclaircissements sur le sens de la question. Puis, durant la discussion, on peut enregistrer les échanges, résumer les principaux points discutés et évaluer la participation de chaque élève en écoutant l'enregistrement.

2. ***Groupe de travail dirigé.*** Ce type de travail en groupe convient à divers objectifs. Le nombre restreint de participants permet à tous de prendre part aux échanges. En outre, on peut évaluer rapidement la compréhension de chacun et de chacune en observant leur participation orale.

3. ***Groupe de discussion.*** Cette formule de travail en équipe permet d'aborder efficacement un problème touchant la classe, la collectivité ou le pays. On nomme un ou une responsable et on charge un ou une élève d'évaluer la participation de chaque membre et de résumer les recommandations du groupe. L'enseignant ou l'enseignante participe pleinement au travail du groupe.

4. ***Groupe de recherche.*** Cette formule est appropriée à l'étude systématique d'une question. Pendant quelques jours ou quelques semaines, les élèves travaillent en groupe à la résolution d'un problème ou à la réalisation d'un projet.

5. ***Groupe d'analyse créatrice.*** Cette formule convient particulièrement à l'étude d'une question controversée ou délicate. L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle indirect en évitant de servir de «banque de données» et en incitant les élèves à créer eux-mêmes une telle «banque». On encourage ces derniers à poser des questions pour élaborer une idée ou pour établir une proposition. L'analyse créatrice apprend aux participants à être plus logiques quand ils affrontent la controverse et leur fait souvent comprendre qu'il n'y a pas de «bonne réponse» à certains problèmes.

6. ***Groupe de discussion libre.*** Cette formule est très utile pour l'enseignement de certaines aptitudes fondamentales : attendre son tour, écouter attentivement et ne pas s'écarter du sujet. Les élèves apprennent à préciser leur point de vue, à résoudre des problèmes, à chercher à savoir ce que pensent les autres et à réévaluer leurs opinions. Ils découvrent également jusqu'à quel point, dans nos rapports avec les autres, nous portons souvent un masque. Le ou la responsable du groupe peut jouer le rôle de l'avocat du diable en présentant des situations analogues, en proposant diverses possibilités et interprétations et en remettant en question les idées établies.

7. ***Groupe de simulation.*** Cette formule convient bien à l'étude des situations réelles de la vie par le biais de discussions s'inspirant des intuitions acquises par le jeu de rôles. Les élèves se mettent «dans la peau» d'un personnage et sont pris par le feu de l'action. Il en résulte des comportements qui peuvent ensuite être analysés. Cette expérience apprend aux élèves l'importance d'écouter le point de vue des autres.

8. ***Groupe de clarification des valeurs.*** Cette formule permet aux élèves de préciser leurs propres valeurs et de comprendre le point de vue des autres. En aidant les élèves à approfondir leurs valeurs, elle les prépare à des échanges sur les diverses philosophies et les divers modes de vie.

9. ***Réunions de classe.*** Cette formule peut être utile pour modifier les comportements inappropriés et favoriser le sens des responsabilités. Les réunions peuvent porter sur le comportement social des membres du groupe, sur des sujets jugés importants ou sur les activités d'apprentissage.

Pour être efficaces, les réunions de classe devraient avoir les caractéristiques suivantes :

- Elles devraient faire partie du programme.
- Toute question ayant trait à la classe ou à un ou une élève de la classe devrait pouvoir faire l'objet de discussions.
- Les échanges devraient viser la recherche de solutions et non pas servir à établir les torts et à punir les coupables. Cet objectif ne doit cependant pas empêcher les élèves de discuter des conséquences de tel ou tel comportement.
- L'enseignant ou l'enseignante se gardera bien de porter des jugements, mais laissera la classe libre de le faire.
- Les élèves devraient former un cercle.

Les élèves trouvent parfois que les problèmes qui surgissent dans leurs rapports avec les autres sont difficiles à résoudre. Sans aide, ils peuvent avoir tendance à écarter ces problèmes, à mentir pour s'en sortir, à se fier aux autres pour les résoudre ou simplement à laisser faire. Les réunions visant la résolution de problèmes peuvent les aider à trouver des façons plus justes de résoudre leurs difficultés et à acquérir un meilleur sens de la discipline personnelle et de la responsabilité. En général, ce n'est qu'après quelques réunions que l'enseignant ou l'enseignante et les élèves se sentent à l'aise dans la discussion de problèmes individuels ou collectifs.

Souvent les élèves soulèvent des questions qui les préoccupent. Voici celles qui

reviennent le plus fréquemment : la solitude, l'école buissonnière, la violence, le vol, l'amitié, les métiers et professions, la gentillesse, les matières scolaires, les passe-temps, les lois et la criminalité, les sports. Les élèves peuvent aussi aimer discuter des questions suivantes :

- Comment peut-on se faire des amis?
- Quelles sont les qualités d'un ami ou d'une amie véritable?
- Que peut-on faire pour accueillir une nouvelle voisine?
- Devrait-on tous s'habiller de la même façon?
- Si vous gagniez un million de dollars, qu'aimeriez-vous faire pour le reste de votre vie?
- Si vous pouviez vous transformer en animal sauvage, quel animal choisiriez-vous?
- Que devrait-on faire lorsqu'un ou une élève est aux prises avec des difficultés?
- Que feriez-vous si vous étiez perdu(e) dans un désert? dans la jungle? sur une île déserte?
- Que feriez-vous si l'on vous donnait une maison?
- Quelle différence y a-t-il entre un enfant et un singe?
- Que se passerait-il si tous les êtres humains devenaient verts?

Organisation de la classe en fonction des besoins spéciaux des élèves

Il y a bien des années que l'on parle de la nécessité de tenir compte des aptitudes et des intérêts individuels des élèves. Mais, comme cette individualisation souhaitable est considérablement limitée dans une classe où l'enseignant ou l'enseignante présente à tous les élèves la même matière, de la même façon et au même rythme, on devrait envisager de nouvelles formules. Voici le modèle élaboré par E. Pipher[7] en vue d'individualiser et d'intégrer le programme scolaire en sixième année. Ce programme veut permettre à chaque élève :

- d'acquérir certaines qualités humaines telles que l'intégrité, la compréhension et le respect des autres;
- d'apprendre en travaillant à son propre rythme;
- de s'exercer à bien organiser son temps;
- de devenir autonome et de découvrir la nécessité de l'interdépendance;
- d'apprendre à agencer sa liberté et le sens des responsabilités;
- de faire le lien entre ses connaissances et le monde «réel»;
- d'acquérir la confiance en soi et le sentiment de sa propre valeur;
- d'apprendre des aptitudes fondamentales, y compris l'aptitude à la prise de décisions et à la recherche;
- d'intégrer les diverses connaissances : langage, mathématiques, sciences, études sociales, santé et arts;
- de faire son apprentissage dans un climat de confiance et d'ouverture.

Pour atteindre ces objectifs, M. Pipher a élaboré un programme faisant appel le moins possible aux exposés de l'enseignant ou de l'enseignante. Cette formule permettait de réduire considérablement le temps que les élèves auraient pris s'ils avaient tous étudié le même sujet en même temps et au même rythme.

Cette formule laissait aux élèves suffisamment de liberté pour qu'ils puissent choisir la matière à étudier et le moment de le faire. Ils avaient une part considérable de responsabilité dans leur apprentissage, mais devaient également maîtriser les notions théoriques et pratiques généralement requises.

Le programme ne portait pas sur toutes les matières et était limité à la matinée. L'après-midi, un autre enseignant ou une autre enseignante abordait d'autres aspects de l'apprentissage : langage, éducation physique, musique et arts. (Cette formule s'applique cependant à temps plein comme à demi-temps.)

Au début, M. Pipher a expliqué aux élèves qu'après deux semaines d'observation il les diviserait en trois groupes *en fonction de leur aptitude à travailler par eux-mêmes*. Les groupes ne seraient pas formés à

7. E. Pipher, *Organizing the Classroom to Accommodate Students with Special Needs* (monographie non publiée, 1983).

partir des aptitudes scolaires des élèves, mais plutôt à partir de la façon dont chacun ou chacune pouvait travailler sans gêner les autres, respecter les échéances et fournir des résultats correspondant à ses aptitudes. Après deux semaines, il établit ainsi trois groupes :

- le groupe ayant une liberté maximale («maxis»)
- le groupe ayant une liberté moyenne («midis»)
- le groupe ayant une liberté minimale («minis»)

Il laissa la plus grande liberté possible aux élèves qui avaient prouvé qu'ils pouvaient travailler seuls (un tiers des élèves) et les laissa aller et venir en classe, à leur gré. Par contre, les élèves du troisième groupe devaient solliciter des permissions beaucoup plus souvent et devaient se soumettre à beaucoup plus de directives touchant le déroulement de leurs activités.

M. Pipher expliqua aux élèves que lorsque tous feraient partie du premier groupe, le cadre serait beaucoup plus propice à l'apprentissage. Il leur promit de les aider dans leurs efforts. Vers la mi-octobre, tous les élèves faisaient partie de ce groupe et y demeurèrent jusqu'à la fin de l'année. Les élèves apprécièrent tellement cette «liberté responsable» que toute suggestion de changer un ou une élève de groupe parce que, par exemple, il ou elle ne respectait pas les échéances, avait pour effet immédiat d'améliorer son comportement.

L'enseignant trouvait qu'il valait beaucoup mieux laisser à chaque élève la plus grande liberté possible selon les responsabilités qu'il ou qu'elle pouvait assumer, plutôt que de donner trop de liberté à tous les élèves (ce qui peut conduire au chaos) ou de limiter la liberté de tous parce que certains pourraient ne pas être en mesure d'assumer eux-mêmes, au début, la responsabilité de leur apprentissage.

Le programme était ainsi conçu. Chaque vendredi, pour la semaine suivante, quelques élèves préparaient un échéancier partiellement rempli (voir figure 1). Tous les élèves devaient accomplir les activités des cases ombrées. Dans l'exemple du tableau 1, les élèves savaient qu'il y aurait une discussion en groupe pour toute la classe de 9 h 00 à 9 h 30, du lundi au vendredi. Cette discussion pouvait porter sur les activités de fin de semaine aussi bien que sur l'organisation du programme de la journée et de la semaine. À 11 h 50, une brève rencontre devait résumer les activités du matin.

Tout ce qui figurait à l'horaire à 12 h 00 indiquait l'échéancier des travaux à remettre à ce moment. Dans l'exemple

Figure 1

HORAIRE PARTIEL

Cases ombrées : activités obligatoires pour tous les élèves
Cases non ombrées : activités choisies par les élèves
(voir figure 3)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
9 h 00	Discussion	Discussion	Discussion	Discussion	Discussion
9 h 30	Télé : Fractions		Atelier d'écriture		
10 h 00	110	130	130	110	80
10 h 30					Échanges
10 h 50	RÉCRÉATION				
11 h 00		Mathématiques enrichies		Mathématiques enrichies	Épreuve de math
11 h 30					
11 h 50	REVUE DE LA MATINÉE				
12 h 00		2 fiches de travail en math	Exercices de cartographie	Journal personnel	

donné, les élèves savaient que deux travaux de mathématiques devaient être remis le jeudi, un exercice le mercredi, et leur journal personnel le jeudi.

Tous les jours, d'autres éléments étaient ajoutés à l'horaire. Les travaux figurant dans les cases ombrées étaient obligatoires pour tous les élèves. Les cases non ombrées indiquaient les activités facultatives ou obligatoires pour certains élèves. Les cases vierges représentaient le temps libre dont pouvaient disposer les élèves pour l'une ou l'autre des nombreuses autres activités au programme.

La figure 2 représente un horaire rempli. Les travaux furent indiqués à l'horaire après échanges entre l'enseignant et les élèves. Les cases ombrées pouvaient être plus ou moins nombreuses d'une semaine à l'autre. Dans la figure 2, le temps libre représentait soixante-cinq minutes par jour, alors que dans la figure 1 les élèves disposaient de deux heures tous les matins pour choisir leurs activités.

Voici quelques explications nécessaires touchant les activités de la figure 2. Les élèves inscrits à l'atelier d'écriture ne répondaient pas à la norme acceptable et avaient besoin d'une formation théorique et pratique plus poussée. La case réservée à l'émission de télévision *Time* n'était pas ombrée, car tous les élèves ne pouvaient profiter de cette émission quelque peu complexe. Seuls quelques-uns décidèrent

Figure 2

EXEMPLE D'HORAIRE

Cases ombrées : activités obligatoires pour tous les élèves
Cases non ombrées : activités choisies par les élèves
(voir figure 3)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
9 h 00	Discussion	Discussion générale	Discussion générale	Exercices religieux
9 h 30	Télé : Les OVNIS Discussion	Discussion : Mathématiques	Problèmes de math	Atelier d'écriture (40 min)
10 h 00	Problèmes de math	Télé : Nombres entiers	Groupe M	Télé : Fractions équivalentes
		Télé : Discussion	Télé : Histoire du caoutchouc (60 min)	
10 h 30		Télé : *Time*, 2e partie (90 min)		Télé : *Maple Lane*
			Télé : La croissance	Période d'enrichissement
	RÉCRÉATION			
11 h 00	70 min	Épreuve, plusieurs niveaux de diff.	*Country Quiz*	Discussion générale
		Télé : Instruments de musique (Michel et Jimmy)	Atelier de travail : Les assurances	Survol des thèmes
	Divisions abrégées			Épreuve : Problèmes de math
	Atelier d'écriture	Cours d'appoint : Division à deux chiffres	Discussion : Nouvelles	
12 h 00	REVUE DE LA JOURNÉE			

Groupe M : groupe spécial de travail

d'y aller et ils firent part ensuite de ce qu'ils avaient appris au reste de la classe. Michel et Jimmy avaient décidé de réaliser des instruments de musique artisanaux pour le cours de musique de l'après-midi et avaient donc choisi de regarder une émission de télévision sur ce sujet le mardi à 11 h 00. Durant les périodes correspondant aux cases non ombrées, l'enseignant pouvait travailler avec les élèves, seuls ou en groupe, superviser diverses activités ou rencontrer des élèves. Aux périodes correspondant aux cases vierges de l'horaire, les élèves pouvaient travailler seuls, deux par deux ou en petits groupes, à l'une ou l'autre des activités suivantes :

- ***Sujets thématiques.*** Plusieurs sujets thématiques furent étudiés au cours de l'année. Les thèmes étaient les mêmes pour tous, mais chaque élève pouvait aborder différents aspects du sujet.
- ***Étude personnelle.*** Un ou une élève choisissait, avec l'approbation de l'enseignant, une question sociale ou écologique, utilisant la méthode de travail suivante :
  a) Choisir le sujet et le faire approuver.
  b) Recueillir les données.
  c) Organiser la matière.
  d) Présenter la matière.
  e) Évaluer le travail avec l'aide d'autres élèves, de parents, de bénévoles et de l'enseignant ou de l'enseignante.

Les divers élèves pouvaient être à des étapes différentes du travail mais, avec cette méthode, chaque élève pouvait facilement indiquer où il ou elle en était.

- ***Journal personnel.*** Les élèves devaient y consigner leurs réactions sur un sujet se rapportant à leur vie personnelle ou à leur milieu. Ils ne faisaient part de leurs réflexions qu'à l'enseignant.
- ***Atelier de mathématiques.*** Les élèves choisissaient des fiches d'activités en géométrie, sur les unités de mesure, les nombres, etc. Leurs cahiers permettaient à l'enseignant de voir si leur étude des divers domaines était équilibrée. Ces activités s'ajoutaient au programme de mathématiques.
- ***Séances de rattrapage.*** Ces séances, individuelles ou collectives, pouvaient être demandées par l'enseignant ou par les élèves.
- ***Mathématiques enrichies.*** Diverses activités étaient organisées à l'intention des élèves pouvant en profiter.
- ***Jeux.*** Les élèves pouvaient choisir divers jeux portant sur les mathématiques, les sciences ou le langage.
- ***Expériences.*** Seuls ou en groupe, les élèves choisissaient un sujet de recherche, qu'ils devaient faire approuver.
- ***Problèmes particuliers.*** Ces problèmes, tirés de situations réelles, étaient proposés par l'enseignant ou par les élèves. Par exemple, un ou une élève pouvait calculer la quantité d'eau gaspillée chaque semaine par un robinet défectueux de la toilette des garçons.
- ***Santé.*** En groupe, les élèves dressaient une liste de questions qui les intéressaient touchant la santé physique et psychologique. Sous la direction de l'enseignant et avec la collaboration d'une infirmière bénévole, ces questions étaient regroupées par sujet de recherche.
- ***Atelier d'écriture.*** Cet atelier était organisé à l'intention des élèves qui ne répondaient pas aux normes acceptables.
- ***Films et émissions de télévision.*** Les élèves qui écoutaient ces émissions devaient faire part de leurs observations, verbalement ou par écrit.
- ***Mathématiques.*** Ces exercices additionnels ne figuraient ni aux ateliers ni au programme de mathématiques.
- ***Autres travaux.*** Sous cette rubrique, qui regroupait toutes sortes d'autres activités, on incluait l'aide apportée par les élèves à un ou à une camarade.
- ***Rencontres et évaluations.*** Chaque élève rencontrait individuellement l'enseignant, ou encore l'évaluation se faisait conjointement par l'enseignant, l'élève et ses camarades.
- ***Responsabilités.*** Les élèves étaient répartis en groupes de trois, pour apprendre à décider en groupe. Chaque groupe était responsable de trois activités, par exemple classer des travaux d'élèves, préparer certaines rencontres ou les horaires à remplir.

Tous les jours, les élèves devaient noter dans leur journal les périodes correspondant aux cases non ombrées (voir figure 3).

Figure 3

Journal quotidien ____________ à ____________ NOM ____________

Date														
Durée de l'activité	70	90	60	40	90	350	110	130	130	110	80	560	910	Observations
Sujets thématiques	30				40	70	40					40	110	
Étude personnelle		40	30			70		60	130	30	40	260	330	J'ai presque terminé.
Journal personnel		10				10				15		15	25	
Atelier de mathématiques	20				30	50					20	20	70	Il me faut plus de temps.
Cours d'appoint		10				10		20				20	30	
Mathématiques enrichies		20	20			40		30		30		60	100	C'est amusant.
Jeux					10	10							10	
Expériences				40		40	40				40	80	120	J'ai perdu du temps.
Problèmes particuliers														
Hygiène							40	10				50	50	Je n'aime pas cette matière.
Atelier d'écriture														
Films et télé		20				20	20			15		35	55	
Exercices de mathématiques														
Autres travaux										10		10	10	
Rencontres et évaluation	10					10	10			10		20	30	
Tâches	10		5		10	25		10		10		20	45	
TOTAL	70	100	55	40	90	355	150	130	130	120	100	630	985	Trop d'importance accordée à l'étude personnelle.

Les élèves inscrivaient au haut du tableau le temps prévu pour chaque activité et estimaient le temps qui y avait été consacré. Le travail effectué à la maison pouvait rendre le temps inscrit plus élevé que le temps prévu.

Les élèves n'étaient pas tenus de travailler quotidiennement à chacune des activités, mais devaient équilibrer leurs activités sur une période de deux semaines. La colonne «Total» (figure 3) devait refléter cet équilibre. On s'attendait à ce que les élèves passent une certaine partie de leur temps à chacune des activités et notent leurs observations. M. Pipher, pour sa part, leur faisait des suggestions pour les aider dans les domaines où leur travail montrait des signes de relâchement.

Les élèves appréciaient la possibilité qu'ils avaient de pouvoir choisir leurs activités pour la journée. Ils constatèrent bientôt que, pour pouvoir jouir de ce privilège, ils devaient s'organiser, établir leurs priorités et respecter les échéances.

L'enseignant n'avait pas à s'occuper constamment de répartir le travail ou à se préoccuper de ce que faisaient les élèves, puisque ces derniers ne devaient rendre des comptes que plus tard. Il pouvait donc consacrer plus de temps à travailler avec les élèves individuellement ou en groupe, selon leurs aptitudes et leurs intérêts. Il pouvait ainsi mieux connaître chacun et chacune individuellement et adapter le programme en conséquence. Les élèves pouvaient aussi s'aider les uns les autres.

Ils jouissaient d'une grande liberté dans le choix des sujets à étudier, mais l'apprentissage des aptitudes de base était obligatoire. En d'autres termes, ils devaient faire appel aux aptitudes de base pour la recherche, qu'ils aient étudié les héros de la Première Guerre mondiale ou la plongée sous-marine. Puisque l'enseignant devait approuver les sujets d'étude personnelle ou de recherche des élèves, il pouvait assurer l'équilibre général de leur programme.

L'enseignant ou l'enseignante peut modifier cette façon d'organiser les programmes de bien des façons, par exemple en faisant varier les périodes correspondant aux cases ombrées et non ombrées, en simplifiant pour les plus jeunes la façon de rendre compte de leur temps, ou même en changeant ou limitant le choix de la matière.

L'expérience démontre que cette formule facilite la mise en œuvre d'un programme qui tente de répondre aux besoins et aux intérêts individuels d'élèves dont les aptitudes sont très diverses. Elle donne aussi aux enseignants plusieurs occasions de travailler individuellement ou en groupe avec les élèves. Puisque les élèves n'étudient pas tous le même sujet en même temps, il faut moins de matériel et moins d'ouvrages de référence. Mais surtout, la formule permet aux enseignants de mieux connaître chaque élève et sa capacité à organiser son temps, à travailler seul(e) ou en groupe, à choisir un domaine d'études, à rendre compte de ses choix et à établir ses priorités.

Utilisation des micro-ordinateurs

L'utilisation à grande échelle des micro-ordinateurs et les progrès grandissants que connaît ce domaine modifient l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Comme les micro-ordinateurs peuvent les aider à effectuer des opérations fondamentales telles que le tri de données et les calculs mathématiques, ces élèves ont davantage de possibilités d'acquérir des aptitudes plus complexes. Le micro-ordinateur, au moyen du traitement de textes et des programmes de correction d'orthographe, facilite aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage les exercices de rédaction libre et leur permet de faire des simulations qui éveillent des aptitudes intellectuelles plus avancées.

Certains prétendent que se servir du micro-ordinateur pour l'acquisition de connaissances n'est pas la façon la plus créatrice de l'exploiter. Mais il semble que cette application soit particulièrement efficace dans le cas d'élèves en difficulté, qui ont besoin de nombreux exercices avant de maîtriser des notions simples. Voici quelques-uns des avantages du micro-ordinateur :

- correction instantanée
- essais répétés
- individualisation de la matière et du rythme d'apprentissage
- interaction avec l'élève
- évaluation continue du niveau d'apprentissage et de la compréhension de l'élève
- uniformité de présentation, d'applications, de renforcement et d'évaluation
- motivation

Dans le domaine de l'éducation, les micro-ordinateurs servent de trois façons : à la fois comme sujet d'étude (connaissance des micro-ordinateurs et de leurs utilisations), comme moyen d'apprentissage (maîtrise du

programme) et comme incitation à l'apprentissage (emploi du micro-ordinateur pour accélérer le rythme d'apprentissage). Si le micro-ordinateur ne remplace pas l'enseignant ou l'enseignante, il peut devenir par contre un adjoint remarquable. Le succès de ses applications ne témoigne donc pas de sa puissance, mais plutôt de la compétence des enseignants à le mettre au service de leurs élèves.

Les avantages du micro-ordinateur auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont été confirmés par une étude récente réalisée à l'école Trillium, de Milton, à laquelle des enseignants et des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont participé. Le reste de cette section présente quelques-unes des conclusions de l'étude[8].

En général, les élèves ont accueilli les micro-ordinateurs avec beaucoup d'enthousiasme. Ils manifestaient surtout le désir de pouvoir passer plus de temps à travailler avec les micro-ordinateurs et d'en avoir un plus grand nombre. Les enseignants ont souligné que les micro-ordinateurs ont été efficaces surtout pour les activités suivantes :

- exercices de calcul de base tels que l'addition, la soustraction, la multiplication, la division;
- exercices portant sur certains aspects mécaniques du langage écrit, par exemple les exercices d'orthographe pour mieux connaître l'ordre des lettres ou les règles d'orthographe;
- répétitions dans tous les domaines du programme de mathématiques, de la maternelle à la huitième année;
- exercices de rédaction libre;
- élaboration et programmation de graphiques en langage BASIC et en LOGO.

Le traitement de texte se révéla l'usage le plus efficace du micro-ordinateur en tant qu'outil d'apprentissage. Dans le cadre du projet, ces programmes ont particulièrement convenu à l'apprentissage de la rédaction libre. En effet, pour plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage, la possibilité de corriger facilement un texte et d'éliminer les traces d'erreurs présentait beaucoup d'attraits.

Les élèves qui n'avaient jamais réussi à composer un texte ont rédigé leur premier récit sur un micro-ordinateur. Plusieurs d'entre eux écrivaient et épelaient mal, ce qui avait jusque-là limité leur participation aux cours de rédaction libre. L'occasion de produire un texte impeccable a été pour eux une expérience inoubliable et a sûrement contribué à la popularité de cette application des micro-ordinateurs au cours du projet.

En plus de rédiger des textes plus longs, mieux élaborés et de meilleure qualité, les élèves ont fait, de leur propre initiative, des rédactions plus fréquentes. Certains élèves qui ne s'étaient guère intéressés au mode de rédaction traditionnel composaient chaque jour des textes sur un micro-ordinateur, souvent même dans leurs temps libres.

Un des aspects les plus remarquables de l'expérience a été le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont appris la programmation. En raison de la précision que requiert la programmation au chapitre de l'orthographe et de la syntaxe, on prévoyait au début que très peu de ces élèves s'y intéresseraient ou auraient les aptitudes nécessaires. Ces prévisions se sont révélées fausses, et ces élèves s'intéressèrent tellement au langage informatique que le professeur de mathématiques a dû élaborer à leur intention un cours de programmation.

Ce cours a incité les élèves à acquérir de nouvelles aptitudes, notamment à l'orthographe, à la révision, aux mathématiques, à la dactylographie, à la pensée logique et à la solution de problèmes. Auparavant, la plupart de ces aptitudes ne les intéressaient guère. Mais la possibilité de maîtriser un micro-ordinateur et d'apprendre à le programmer, conjuguée au fait que l'ordinateur n'accepte pas les fautes d'orthographe ou de syntaxe et les erreurs de logique, a rendu indispensable l'acquisition de ces aptitudes. Dans bien des cas, c'était la première fois que les élèves avaient la motivation et l'intérêt nécessaires pour apprendre certaines aptitudes essentielles, par exemple en lecture, en orthographe et en mathématiques.

Les réalisateurs du projet firent plusieurs observations intéressantes. La responsable des mathématiques souligna que les élèves avaient acquis plus rapidement certaines notions de géométrie à l'aide du langage LOGO que dans les cours traditionnels. Ce langage permettait, par exemple, d'assimiler plus facilement la notion d'angle, que beaucoup d'élèves n'arrivent pas à saisir habituellement. Ceux-ci apprennent la façon de tracer des carrés, des triangles et des cercles assez facilement, sans devoir retenir

---

8. Résumé tiré de Peter H. Lindsay et Anthony E. Marini, *Microcomputers and Exceptional Children: Releasing the Potential* (Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1983).

des formules abstraites. Grâce à LOGO, la mécanique du langage ne les empêche plus d'approfondir des notions essentielles en mathématiques.

En plus de faire des progrès dans les matières scolaires traditionnelles, beaucoup d'élèves ont évolué de façon importante sur le plan affectif, par exemple dans leurs rapports interpersonnels, le respect des droits et des biens d'autrui et l'acquisition de la confiance en soi et d'une image personnelle plus positive. En fait, c'est peut-être sur ce dernier plan que, grâce à l'ordinateur, ils ont fait les progrès les plus profonds. Pour bien des élèves, ceci a constitué un paradoxe. En effet, ils savent que l'on associe souvent l'ordinateur à l'intelligence. Or plusieurs se considèrent à regret comme incapables d'apprendre. Cependant, à mesure qu'ils maîtrisaient mieux l'ordinateur, ils constataient qu'ils pouvaient réussir dans un domaine que la société juge important, et les succès qu'ils connaissaient s'opposaient à l'image négative qu'ils avaient d'eux-mêmes.

Des progrès ont aussi été réalisés au niveau du groupe. On a tendance à croire que l'ordinateur favorise l'isolement et les comportements anti-sociaux, mais les enseignants ont constaté qu'en réalité il facilite souvent la résolution des problèmes en groupe. Qu'ils aient eu à corriger un programme ou à élaborer un protocole LOGO, les élèves ont exprimé librement leurs idées, vérifié leurs hypothèses, remis en question leurs idées et tenu compte des indications données par leurs camarades et par l'écran vidéo.

Quelques élèves ont même dépassé les enseignants par leur connaissance des ordinateurs et ont agi à l'occasion comme moniteurs, renversant ainsi les rapports traditionnels entre enseignants et élèves. Ce phénomène avait une importance particulière pour les élèves en difficulté, qui avaient l'impression auparavant que leur contribution à leur propre apprentissage ne comptait guère.

Les éducateurs savent depuis longtemps que la technologie peut favoriser le développement des personnes handicapées. Comme l'a clairement montré cette expérience, le micro-ordinateur peut jouer un rôle de premier plan dans l'acquisition des aptitudes intellectuelles et sociales des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En raison des progrès techniques constants, il ne serait pas étonnant de voir se multiplier, d'ici quelques années, les applications de l'ordinateur à tous les domaines de l'éducation des élèves en difficulté.

Mise en garde touchant le recours à des traitements spéciaux

La contribution apportée par la médecine et la psychologie (voir ci-dessous) peut être utile dans certains cas spéciaux, mais les enseignants ne doivent pas oublier qu'ils font un travail d'éducation. Souvent, un programme de formation, judicieusement conçu et mis en œuvre peut aider beaucoup à modifier un comportement indésirable. On ne doit donc recourir à des traitements spéciaux que si, malgré la qualité du programme d'enseignement, le comportement de l'élève le rend ou la rend incapable de suivre des cours en classe. La chimiothérapie, en particulier, ne devrait être utilisée qu'en dernier ressort, dans les seuls cas d'élèves qui présentent des troubles graves de l'attention associés à une hyperactivité.

Traitements médicaux

Les traitements médicaux ont toujours été l'un des moyens de traiter les symptômes des difficultés d'apprentissage. L'hyperactivité est un diagnostic médical étroitement associé aux difficultés d'apprentissage, mais comme elle n'est pas uniquement associée à ces troubles, le recours aux traitements médicaux suscite la controverse. L'hyperactivité chronique peut avoir une origine neurologique, mais on ne doit pas la confondre avec un surcroît d'énergie. En d'autres termes, si un traitement médical est indiqué, il doit être réservé aux élèves dont l'hyperactivité découle d'une difficulté d'apprentissage. Ce traitement ne convient pas aux élèves hyperactifs qui manifestent ainsi leur manque de discipline. Même dans le cas d'une hyperactivité découlant d'une difficulté d'apprentissage, on ne s'entend pas sur les effets des traitements médicaux sur l'amélioration de l'apprentissage, même si ces traitements ont été largement utilisés dans le cas d'élèves difficiles qui se montrent particulièrement agités, impulsifs et distraits (troubles de l'attention).

La recherche et les traitements médicaux ont surtout porté sur les domaines suivants :

- ***Chimiothérapie.*** Le traitement le plus souvent prescrit chez les enfants hyperactifs est l'administration de stimulants comme le méthylphénidate (Ritalin), la pémoline (Cylert) ou la *d*-amphétamine (Dexedrine). Pour étrange que cela paraisse, administrés en doses appropriées, ces médicaments ont permis d'accroître la faculté d'attention des enfants hyperactifs. Mais la controverse fait rage

touchant l'utilisation, l'abus et les effets de ces traitements, et l'on ne doit y recourir qu'après délibération approfondie entre les parents et le médecin. Deux points sont à retenir lorsque l'on administre ces traitements en vue de modifier un comportement. Tout d'abord, le médecin doit contrôler la dose et les effets du médicament sur la santé, les habitudes de sommeil et la croissance de l'enfant. En deuxième lieu, les enseignants et les parents doivent bien observer l'enfant pour aider le médecin à déterminer la fréquence, la dose appropriée et la durée du traitement.

- ***Modification des habitudes alimentaires.*** La modification des habitudes alimentaires constitue une autre forme de traitement médical. Ces dernières années, plusieurs études ont porté sur les rapports entre l'alimentation et l'hyperactivité chez les jeunes. Il semble que les enfants hyperactifs manifestent plus souvent une allergie à certains aliments. À l'heure actuelle, la diète la plus répandue est peut-être celle de Feingold[9], qui supprime tous les colorants et assaisonnements artificiels ainsi que les aliments comportant un radical asalicylate neutre (amandes, pommes, abricots, concombres, oranges, fraises et tomates). Rien ne prouve que certains aliments naturels et artificiels ou d'autres agents du milieu soient à l'*origine* de difficultés d'apprentissage ou de troubles de l'attention chez les enfants normaux, mais il semble assuré que les additifs alimentaires (les colorants rouges, par exemple) et certains agents du milieu aggravent ces troubles chez les enfants.

- ***Traitement orthomoléculaire.*** Cette autre forme de traitement médical est fondée sur l'hypothèse selon laquelle une dose massive de vitamine réduit l'hyperactivité et favorise la concentration et l'attention. C'est pourquoi les traitements orthomoléculaires remplacent parfois la chimiothérapie dans les cas d'hyperactivité chez les enfants.

Comme pour tout autre traitement des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage, les avantages et les inconvénients des traitements chimiothérapique, alimentaire et orthomoléculaire doivent être évalués avec le plus grand soin par les spécialistes avant d'être prescrits. On doit également examiner attentivement les autres possibilités, dont la modification du comportement, couramment utilisée.

Modification du comportement

Il y a bien des façons de modifier un comportement. On peut recourir au conditionnement opérant, qui consiste à récompenser fréquemment ou périodiquement l'élève qui manifeste le comportement désiré. Il semble qu'une récompense tangible soit plus efficace que le fait d'accorder plus de temps libre. Modifier la durée des cours peut être une autre façon de favoriser un comportement approprié. En général, la multiplication de brèves activités intenses est plus profitable que l'emploi du même temps à une seule activité. Ce type de programme exige des enseignants une bonne dose d'organisation : ils doivent bien choisir le matériel didactique, l'avoir sous la main et prévoir des activités intéressantes, significatives et pertinentes. Une troisième démarche fait appel à l'auto-régulation et consiste à apprendre aux élèves à se parler à voix basse pour maîtriser leur comportement. Quant à la bioréaction (détente musculaire par la respiration), elle est aussi utilisée en association avec l'encouragement verbal positif. Chacune de ces quatre techniques de modification du comportement peut être appliquée facilement par les enseignants.

On s'est élevé contre le côté soi-disant manipulateur et mécaniste de la modification du comportement. Mais plusieurs techniques de modification du comportement sont utilisées tout naturellement par les enseignants depuis des générations. Ce que les enseignants ont souvent de la difficulté à accepter, c'est l'analyse consciente de la modification du comportement considérée comme un ensemble de règles et de méthodes rigides de conditionnement.

9. B. F. Feingold, «Hyperkinesis and Learning Disabilities Linked to the Ingestion of Artificial Food Colours and Flavours», *Journal of Learning Disabilities* 9:9 (1976), p. 551- 559.

Méthodes pédagogiques particulières

Comme les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne réagissent pas aux méthodes pédagogiques habituelles, les enseignants peuvent se sentir déroutés et ne savoir que faire. Plusieurs en viennent à rechercher des instructions à suivre étape par étape, rédigées de façon claire et précise, pour pouvoir s'y référer lorsqu'ils travaillent avec de tels élèves. Voici quelques suggestions qui pourront les aider dans les domaines de difficulté les plus courants chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Langage – Activités générales

Méthodes multisensorielles

Pour les activités suivantes, l'élève travaille avec deux mots ou deux lettres spéciales au cours des premières séances. L'enseignant ou l'enseignante vérifie le travail au cours des séances ultérieures. Si l'élève peut lire et écrire ces lettres ou ces mots de mémoire, deux autres mots ou lettres sont ajoutés, jusqu'à ce que l'élève soit en mesure d'en lire et d'en écrire trois, quatre ou davantage en une séance.

1. L'élève recopie un mot-clé ou une lettre de l'alphabet qui figure sur une fiche. Il ou elle prend ensuite un morceau d'argile, l'amincit en rouleau, l'utilise pour reproduire chaque lettre. Puis il ou elle met l'index de la main qui lui sert à écrire sur la lettre ainsi formée, en appuyant sur l'argile et en nommant la lettre à haute voix. S'il s'agit d'un mot-clé, l'élève le prononce à haute voix après en avoir tracé et prononcé chaque lettre.
2. On écrit au tableau noir un mot ou une lettre tracés en lignes épaisses. L'élève passe ensuite son index sur la lettre ou sur le mot en prononçant chaque lettre, puis le mot entier, jusqu'à ce qu'il ou elle ait tout effacé.
3. L'élève écrit une lettre ou un mot sur une feuille. Il ou elle dicte ensuite une phrase comportant ce mot à l'enseignant ou à l'enseignante qui écrit la phrase pour que l'élève la reproduise. L'élève conserve ces travaux dans son cahier de notes ou sur des fiches.
4. On trace de l'index une lettre ou un mot-clé dans le dos de l'élève, entre ses omoplates. On répète cinq ou six fois chaque lettre, puis le mot lui-même, pendant que l'élève écoute, les yeux fermés, et cherche à reconnaître les lettres. L'élève écrit immédiatement la lettre ou le mot cinq ou six fois, en prononçant cette lettre ou ce mot chaque fois. Si l'élève éprouve des difficultés, on peut l'aider en l'invitant à se rappeller la façon dont les lettres étaient tracées dans son dos.

Ces activités peuvent être adaptées à la méthode phonétique et gestuelle[10] proposée par D. Doyon-Richard, S. de Sechelles et C. Sylvestre de Sacy.

Pour sa part, Marie de Maîstre soutient que la rééducation doit tenir compte des éléments suivants :

1. compréhension du code de symbolisation d'un son par un signe graphique
2. correction des troubles de perception auditive
3. correction des troubles d'organisation spatiotemporelle

10. Cette méthode est un complément aux interventions fondamentales.

4. formation à la lecture courante

Quant à J. Giasson et J. Thériault[11], l'analyse du mot comprend, selon elles, deux niveaux :

1. l'analyse phonique (correspondances entre les phonèmes et les graphèmes)

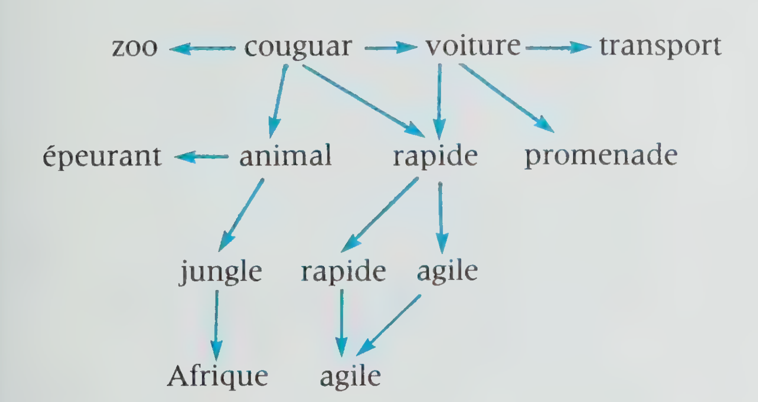
2. l'analyse morphologique (étude des parties du mot : syllabes, suffixes et préfixes, désinences verbales)

Renforcement du vocabulaire réceptif et expressif

Les activités ci-après peuvent être intégrées à la lecture et à l'écriture, selon le cas. On s'assurera que le vocabulaire utilisé dans les textes est connu des élèves.

1. L'élève écoute un mot et réfléchit aux associations d'idées qu'il évoque, par exemple : *amer* (vinaigre, citron, etc.); *menuisier* (marteau, construction, etc.). On cherchera à susciter des réponses et explications diverses.

2. Les associations d'idées peuvent être représentées sur une feuille ou au tableau noir pour bien faire ressortir les rapports entre les idées et les mots. En voici un exemple :



3. On place dans une boîte une quinzaine d'objets, que l'élève doit regrouper en catégories. Il ou elle pense à ses propres catégories, ou on peut lui en suggérer, par exemple les matériaux dont sont faits les objets (caoutchouc, bois, plastique, etc.).

4. L'élève lit ou écoute un mot et cherche un synonyme, par exemple *bon* et *gentil*.

5. L'élève écoute une phrase. On lui demande de remplacer un mot important par un synonyme qu'il ou elle choisit parmi deux ou trois mots. Exemple : Jean est très *bon* – gentil, aimable, brave.

6. L'élève écoute deux phrases et indique si la deuxième a le même sens que la première. Exemple : la femme a dit à l'homme; la dame a expliqué au monsieur. On peut aussi utiliser des phrases qui n'ont pas le même sens.

7. L'élève écoute deux phrases qui comportent un mot ayant une double signification, puis indique si le mot a le même sens dans chacune des deux phrases. On peut ensuite discuter de la signification différente de ce mot. Exemple : il aime les *étoiles* de cinéma; elle a vu des *étoiles* filantes.

Coordination du vocabulaire oral et des mots-clés

On peut modifier les activités ci-après de bien des façons, par exemple au moyen de travaux écrits ou d'images-indices.

1. Diverses catégories (jeux, animaux, outils) sont énumérées sur une feuille, avec ou sans images-indices. L'élève écoute ou lit les mots qui figurent sur des fiches et place les fiches dans les catégories appropriées. On peut ajouter de nouveaux mots-clés aux mots déjà appris.

2. On montre des mots-clés ou des images-indices, et l'élève choisit ceux ou celles qui appartiennent à une catégorie. Parmi les mots hockey, bâton, poupée, tasse et tennis, par exemple, il ou elle devra indiquer ceux qui font partie de la catégorie des sports.

3. L'élève écoute ou lit un groupe de mots, par exemple chien, chat, écureuil, pomme, et choisit le mot qui n'y appartient pas.

Contenu et forme

1. Sur des fiches ou sur une feuille de travail apparaissent, en désordre, les mots d'une phrase que l'élève doit reconstituer pour lui redonner son sens. Au début, utiliser des phrases qui ne peuvent être rétablies que d'une seule façon, par exemple : «lait chat boit Le du.» – «Le chat boit du lait.»

---

11. Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture* (Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983), p. 233-253.

Par la suite, utiliser des phrases qui peuvent être reconstituées de deux façons, par exemple : «mère sa voit fille La.» – «La mère voit sa fille.» – «La fille voit sa mère.» L'élève doit alors donner les deux façons de reconstituer la phrase.

Au début, présenter à l'élève des phrases assez simples, de trois à sept mots, qui ne comportent pas de négations comme *ne, ne . . . pas, ne . . . que, ni, ne . . . point, ne . . . plus, ne . . . jamais.* Au fur et à mesure des progrès de l'élève, on peut ajouter des formes plus complexes, des négations et des questions. On peut tirer des phrases dans des livres de lecture et les reproduire pêle-mêle. Ces activités peuvent être accompagnées d'images-indices. On peut aussi faire appel à diverses couleurs pour les sujets, les verbes et les compléments pour aider l'élève à rétablir l'ordre des mots dans la phrase.

2. L'élève écoute ou lit des phrases simples, qu'il ou elle modifie ensuite pour leur donner un sens opposé. Intégrés à la lecture, les mots désignés peuvent être soulignés pour mieux expliciter les changements à apporter.

   Exemples

   Il chante.
   Elle chante.
   Jeanne ne peut aller à bicyclette.
   Jean peut aller à bicyclette.
   Les enfants jouent à l'intérieur.
   Les enfants jouent à l'extérieur.

3. On prépare des feuilles ou des fiches comportant une question et une réponse. Après avoir lu ou entendu la question et la réponse, l'élève doit distinguer la question de la réponse. On peut souligner les mots désignés pour mieux faire ressortir les changements dans l'ordre des mots.

   Exemples

Que fait-il?	Il court. (Noter le changement dans l'ordre des mots.)
Qui a trouvé le trésor?	Sylvie a trouvé le trésor.
Que fait-elle?	Elle fait ses devoirs. (Noter le changement dans l'ordre des mots.)

4. On prépare des phrases *actives* et *passives* à choix multiples et des énoncés non grammaticaux. L'élève choisit ensuite une paraphrase pour chaque énoncé. La séquence suivante peut servir de guide dans la préparation de cette activité :

   Instructions : Choisir une phrase qui a le même sens que l'énoncé suivant :

   Énoncé : Le vent emporte le toit.

   Choix :
   a) Toit vent le emporte le.
   b) Le toit est emporté par le vent.
   c) Le toit emporte le vent.

5. a) Les élèves apprennent à reconnaître les plus petits éléments d'un énoncé, tels que les pronoms, les prépositions et les articles. Ces mots-clés doivent être présentés dans un contexte significatif. Des fiches de mots et des énoncés incomplets sont préparés comme suit :

   Fiches de mots : il/elle/eux

   Énoncés incomplets

   Luc a perdu sa balle. __________ demande à son ami de la chercher avec lui. Lise a faim. __________ mange.

   L'enseignant ou l'enseignante complète la phrase à l'aide d'un mot inapproprié tiré des fiches (Luc a perdu sa balle. Elle demande à son ami de la chercher avec lui.). On lit ensuite la phrase incorrecte à l'élève, qui doit indiquer si le mot est approprié ou non, puis remplacer le mot inapproprié par le mot juste et lire à haute voix l'énoncé corrigé.

   b) Au fur et à mesure des progrès de l'élève, on peut se contenter de lire un énoncé incomplet et de demander à l'élève de choisir le mot qui manque. Il faut préciser que l'élève doit bien connaître, avant cette leçon, ses fiches de mots.

6. L'élève lit une phrase en silence. L'enseignant ou l'enseignante la lit ensuite à haute voix en changeant le mot-cible important de l'énoncé pour lui donner une signification absurde. L'élève cherche ensuite à corriger l'énoncé.

   Exemple

   Énoncé (lu en silence par l'élève et par l'enseignant ou l'enseignante : Louise court après le chat puis elle l'attrape.

Énoncé absurde lu à haute voix par l'enseignant ou par l'enseignante : Louise court après le chat puis il l'attrape.

Dans ces deux types d'activités, on ne doit présenter que quelques mots-cibles à la fois. Lorsque l'élève les connaît bien, on peut en ajouter d'autres.

On peut étudier une méthode analogue décrite à la section intitulée «Le vocabulaire visuel» de l'ouvrage *Apprentissage et enseignement de la lecture*[12].

Aptitude à retenir l'information

1. Avant de lire un bref extrait à l'élève, on lui indique ce qu'il ou elle doit retenir du texte. On lui dit, par exemple : «Écoute bien cette histoire, puis tu me diras à quelle vitesse roulait le train.» On peut répéter cette activité pour divers éléments d'information du paragraphe.
2. L'élève étudie des questions sur un bref récit hypothétique, puis doit dire quels sont les renseignements que doit comporter le récit pour pouvoir répondre aux questions. Lorsqu'il ou elle a déterminé les éléments nécessaires du récit, l'élève écrit l'histoire avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante.
3. À partir d'un bref récit, l'élève rédige des questions auxquelles un ou une autre élève répondra. Il ou elle évalue ensuite les réponses de l'autre. Cette activité peut être faite par les élèves en groupes de deux, et les groupes peuvent aussi échanger leurs questions entre eux.
4. On prépare des phrases comportant un élément qui est manifestement faux, par exemple : «L'automobile a fait un virage à *600 km* à l'heure.» L'élève doit repérer le mot inapproprié et le remplacer par un autre plus juste. Ce type d'activité aide les élèves à porter attention aux détails.

Rapports entre l'information donnée par plusieurs phrases

1. L'élève choisit des idées qui ont un point commun. Exemple : le vent souffle : a) le cerf-volant s'envole, b) je perds mon chapeau, c) le moulin à vent tourne. L'élève doit ensuite réunir ces idées en une phrase.
2. On lit un paragraphe de trois ou quatre phrases, dont une est étrangère au paragraphe. L'élève doit identifier cette phrase, puis expliquer pourquoi elle ne convient pas.

   Exemple
   La course automobile est un sport dangereux. Les biscuits sont délicieux. Les voitures roulent à très grande vitesse . . .
3. L'élève peut renforcer ses aptitudes à la déduction en cherchant à deviner les phrases qui se correspondent. L'enseignant ou l'enseignante prépare des fiches comportant des énoncés simples sur un côté (côté 1), comme les suivants :

   Le boucher <u>coupe</u> la viande.

   La fille <u>frappe</u> la balle.

   Le garçon <u>va</u> chez son amie.

   À l'endos des fiches (côté 2), on écrit les phrases correspondantes qui indiquent l'instrument, l'endroit, etc. permettant de compléter l'énoncé par déduction. Pour les énoncés déjà cités, ce sera par exemple :

   - avec un couteau
   - avec un bâton
   - en autobus

Utilisation des indices sémantiques et syntaxiques dans un contexte

Les activités de globalisation ci-après doivent être réalisées à partir de phrases individuelles. On peut ensuite les compléter à l'aide de courts paragraphes, puis de passages plus longs.

Voici les sous-objectifs[13] permettant de mieux atteindre l'objectif défini ci-haut :

1. Utiliser les indices syntaxiques dans un contexte oral.
2. Utiliser les indices sémantiques dans un contexte oral.
3. Utiliser les indices syntaxiques dans un contexte écrit.
4. Utiliser les indices sémantiques intégrant le contexte oral et les indices graphophonétiques.
5. Utiliser les indices sémantiques dans un contexte écrit.

---

12. J. Giasson et J. Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, p. 216-233.
13. J. Giasson et J. Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, p. 201-216.

6. Utiliser les indices sémantiques intégrant le contexte écrit et les indices grapho-phonétiques.

Si l'élève a maîtrisé les aptitudes visées par les deux premiers sous-objectifs, il ou elle peut aborder le troisième sous-objectif et se servir d'indices *syntaxiques* pour compléter des phrases.

1. L'élève complète par écrit les phrases qu'on lui présente en ajoutant un nom.

   Ex. : Au printemps, je vois les ________.
   Les ________ jouent dehors.

2. Comme en 1, mais ajouter un verbe.

   Ex. : Paul ________ la balle.

3. Comme en 1, mais ajouter un adjectif.

   Ex. : Louise aime sa ________ voiture.

4. Comme en 1, mais ajouter un adverbe.

   Ex. : La tortue marche ________ .

5. L'élève complète une phrase en choisissant la bonne désinence verbale.

   Ex. : Les enfants (chantent, chanter) des chansons.
   Les enfants (finir, finissent) leurs devoirs.

6. L'élève choisit le mot approprié.

   Ex. : Les filles (arrivent, partir, lentement) à la gare.

7. L'élève complète une phrase avec le mot fictif désiré.

   Ex. : Les garçons apprécient les ________ . (nances, vusoir, siront)

8. L'élève rétablit l'ordre d'un mot.

   Ex. : C'est une belle éjruoen d'été.

9. L'élève rétablit l'ordre de la phrase en déplaçant un mot.

   Ex. : Dort l'ours dans sa caverne.

   L'élève rétablit l'ordre de la phrase en déplaçant les mots qu'il faut.

   Ex. : L'oiseau vole jaune dans bleu le ciel.

10. L'élève rétablit l'ordre des mots de la phrase.

    Ex. : Les nuit étoiles dans brillent la.

11. L'élève ajoute à la phrase précédente, dont il ou elle a rétabli l'ordre, quelques mots pour la préciser.

    Ex. : Les étoiles argentées brillent dans la nuit.

12. L'élève remplace un mot ou un groupe de mots dans la phrase nº 10 dont il ou elle a rétabli l'ordre.

    Ex. : Les étoiles scintillent dans la nuit.

13. L'élève raccourcit la phrase nº 10 dont il ou elle a rétabli l'ordre.

    Ex. : Les étoiles brillent.

14. L'élève déplace un membre de la phrase nº 10 dont il ou elle a rétabli l'ordre.

    Ex. : Dans la nuit, les étoiles brillent.

15. L'élève rétablit l'ordre logique des phrases d'un paragraphe.

    Ex. : Bijou tombe à l'eau. Bijou se promène au bord de l'eau. Bijou se penche pour rejoindre le chien qu'il voit dans l'eau.

Activités portant sur l'analyse et la fusion des sons

Pour d'autres activités touchant ces aspects du développement du langage, on consultera avec profit les ouvrages suivants : *Les mots apprivoisés* et *Les mots endimanchés*[14], *Le développement du langage*[15] et *Votre enfant apprend à parler*[16].

Lecture

On doit bien comprendre le processus de lecture pour répondre aux besoins d'apprentissage de la lecture des élèves en difficulté. L'enfant apprend à lire et à écrire comme il ou elle a appris à parler et à écouter. Il ou elle apprend ainsi à communiquer.

La lecture commence par une représentation linguistique de surface élaborée par l'auteur ou l'auteure et se termine par la signification que lui donne le lecteur ou la

---

14. Josée Valiquette et Henriette Major, *Les mots apprivoisés* et *Les mots endimanchés* (Montréal, Centre éducatif et culturel, 1983).
15. David M. Roulin, *Le développement du langage* (Québec, Les Éditions La Liberté, 1980).
16. Jean Rondal, *Votre enfant apprend à parler* (Bruxelles, Éditions Pierre Mardage, 1980).

lectrice. Elle établit la communication entre le lecteur ou la lectrice et l'auteur ou l'auteure. Spontanément, le lecteur ou la lectrice cherche le sens des choses. L'auteur ou l'auteure exprime ses pensées dans un texte, que le lecteur ou la lectrice transforme en idées.

C'est en parlant que l'on apprend à parler, et c'est en lisant que l'on apprend à lire. Selon Goodman[17], il y a cinq étapes dans la recherche, par le lecteur ou la lectrice, du sens d'un texte :

1. ***Reconnaissance et début de la lecture.*** Après avoir reconnu le langage des symboles graphiques, il ou elle commence sa lecture.

2. ***Prévisions.*** Il ou elle fait des prévisions, en cherchant l'ordre et la signification du texte, et élabore des hypothèses.

3. ***Confirmation.*** Après avoir élaboré une hypothèse, il ou elle la vérifie, pour la rejeter ou la confirmer.

4. ***Correction.*** Si le lecteur ou la lectrice rejette l'hypothèse élaborée, il ou elle cherche une autre voie.

5. ***Fin de la lecture.*** Il ou elle termine sa lecture après en avoir compris ou non le sens.

Voici les éléments principaux de ce processus :

- La lecture est un processus de communication par le biais du langage réceptif.
- La lecture est un processus de la pensée.
- La lecture vise à dégager le sens d'un texte à partir de ce que le lecteur ou la lectrice connaît et de ce qu'il ou elle lit.
- La lecture est un jeu psycholinguistique au cours duquel on fait des prévisions (choix personnel de l'information), on établit des hypothèses pour les confirmer ou les rejeter, on apporte les corrections nécessaires à ses prévisions et on cherche d'autres avenues.
- La lecture fait simultanément appel à trois sortes d'indices :

a) Indices graphophonétiques. Le lecteur ou la lectrice fait appel à sa connaissance théorique et pratique du système graphophonétique. Il ou elle cherche dans le texte les indices les plus susceptibles d'en dégager la signification. Plus le texte est difficile, plus sa lecture est lente, et plus il ou elle se fie aux indices graphophonétiques et le sens risque de lui échapper de plus en plus.

b) Indices syntaxiques. Le lecteur ou la lectrice fait appel à sa connaissance théorique et pratique des structures linguistiques. Les indices syntaxiques, qui relient la structure de surface à la structure profonde (Goodman), lui permettent de distinguer les unités de signification à l'intérieur du texte. Sa capacité de prévoir les structures grammaticales l'aide à comprendre le texte plus facilement. Il ou elle peut se poser la question suivante : «Ce que je viens de lire ressemble-t-il à du langage?»

c) Indices sémantiques. Le lecteur ou la lectrice fait appel à ses connaissances théoriques et pratiques générales et linguistiques. Il ou elle a recours à la sémantique pour bien comprendre un texte. Selon Smith, l'enfant élabore très tôt sa propre représentation du monde[18]. Chacune de ses lectures fait appel aux connaissances et aux expériences qu'il ou elle a déjà acquises et lui permet d'établir des rapports entre ce qu'il ou elle apprend et ce qu'il ou elle a déjà assimilé. Sa connaissance du langage lui permet de se poser la question suivante : «Ce que je viens de lire ou de dire a-t-il du sens?»

- La lecture est une expérience personnelle unique.
- En lecture, il faut s'attendre à rencontrer des indices trompeurs.
- Le risque est un élément important de l'apprentissage de la lecture.

Comme toutes les autres expériences d'apprentissage, l'apprentissage de la lecture dépend de facteurs tels que l'intelligence, la maturité, la santé, l'acuité visuelle et auditive, la stabilité affective, les expériences antérieures, les possibilités de formation et de fréquentation scolaire, la maturité et la motivation à apprendre. L'hérédité peut aussi jouer un rôle dans les difficultés d'apprentissage de la lecture que peuvent connaître certains élèves : parmi les

---

17. K. S. Goodman, «Reading: A Psycholinguistic Game», *Theoretical Models and Processes of Reading* (Newark, N.J., International Reading Association, 1970) p. 259-272.

18. Frank Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, trad. d'Alain Vézina (Montréal, HRW, 1979).

membres de certaines familles, surtout chez les hommes, on peut constater un apprentissage très difficile de la lecture, malgré leur intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne et leur bon rendement dans d'autres domaines. Les difficultés de lecture se manifestent ainsi :

- rythme de lecture lent;
- lecture mot à mot;
- confusion de mots (indien, indigo, indication, indigestion; vous, voit, vole, vont, voir, voile);
- difficulté à distinguer les ressemblances et les différences visuelles, malgré l'absence de troubles visuels (*il-lit*, *mon-nom*, *dur-dru*, *et-te*);
- très grande difficulté à se rappeler les correspondances entre le langage écrit et le langage parlé (mots, symboles graphiques ou éléments d'un mot);
- difficulté à faire les associations visuo-auditives des mots dans des contextes et des caractères différents, voire d'une page à l'autre;
- difficulté touchant la perception, la mise en ordre ou la fusion des sons ou des lettres d'un mot;
- difficulté d'orientation (latéralité) à un âge où ce problème est généralement réglé depuis longtemps (*b-d*, *p-q*, *m-w*, *u-n*, *et-te*, *mon-nom*);
- fautes graves de prononciation;
- omission ou insertion de mots et de lettres;
- répétitions fréquentes de mots ou de groupes de mots en lecture orale;
- difficulté à se rappeler le texte lu;
- difficulté à comprendre le texte lu.

Plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont besoin de programmes spéciaux de lecture. L'élève dont le niveau de lecture est de beaucoup inférieur au rendement attendu a besoin d'une méthode d'apprentissage différente de celle utilisée normalement en classe. Souvent, les méthodes les plus utiles sont les méthodes multisensorielles, qui font appel au soutien visuel, auditif et tactuokinesthésique.

Pour bien adapter l'apprentissage de la lecture aux besoins de chaque élève, l'enseignant ou l'enseignante doit connaître un grand nombre de techniques de soutien. Mais avant de les mettre en œuvre, on doit absolument évaluer les aptitudes à la lecture de l'élève et analyser les tâches à accomplir. On établit ensuite les objectifs à court et à long terme du programme. La plupart des élèves qui suivent un programme spécial de lecture accusent déjà du retard par rapport à leurs camarades. On ne doit donc pas perdre de temps à voir des choses qu'ils connaissent déjà, mais consacrer les heures de cours à l'acquisition des aptitudes qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Les enseignants devraient garder à l'esprit les principes ci-après touchant l'apprentissage de la lecture par les élèves en difficulté :

- L'apprentissage fructueux de la lecture aide les élèves à acquérir une meilleure image de soi.
- Il est essentiel de choisir des textes intéressants qui correspondent au niveau de chaque élève, pour que chacun ou chacune apprenne à lire couramment.
- Comme la lecture n'est qu'une facette du langage, on doit chercher à intégrer au programme les autres aspects du langage (écouter, parler, écrire).
- Comme la lecture vise à dégager la signification d'un texte, le programme doit être axé sur la compréhension.
- L'apprentissage de la lecture doit se faire dans une situation contextuelle du langage. L'acquisition de certaines aptitudes telles que la lecture à haute voix, la mémorisation de l'orthographe visuelle et le développement phonétique doit donc être fondée sur des méthodes faisant appel à la lecture contextuelle. Certaines aptitudes ne doivent pas faire l'objet d'un apprentissage isolé. Rien n'empêche les élèves de faire par la suite des exercices par eux-mêmes.
- Les élèves devraient pouvoir lire des textes variés se rapportant à leur compétence linguistique. Ces textes doivent avoir un caractère prévisible, en fonction de leurs aptitudes.
- Les élèves devraient apprendre à trouver par le contexte le sens des mots qu'ils ne connaissent pas. Cette façon de faire peut entraîner des mauvaises interprétations, mais l'autocorrection les aidera à mieux comprendre ce qu'ils lisent.
- Quel que soit le niveau d'apprentissage des élèves, on devrait leur faire la lecture quotidiennement pour enrichir leur connaissance du langage oral, fondement de l'apprentissage de l'écriture.

- On devrait prévoir des occasions quotidiennes de pratiquer.
- Les élèves doivent établir des rapports d'interaction lors de situations d'apprentissage en groupe afin de pouvoir se rendre compte qu'ils peuvent apporter une contribution utile. Leurs besoins individuels doivent également être satisfaits par d'autres activités telles que le travail avec un ou une camarade ou en petits groupes.
- On utilisera avec discrétion les cahiers d'exercices et les fiches de travail. Ce matériel n'a pas en soi de caractère pédagogique, mais favorise la mise en pratique d'une aptitude récemment acquise.

Selon Françoise Dulude[19], voici quelques facteurs dont il faut tenir compte avec des élèves qui ont des difficultés de lecture :

1. L'exercice de lecture doit avoir un sens pour l'élève.
2. La lecture doit l'intéresser.
3. Elle doit éveiller chez lui ou chez elle le désir de lire.
4. L'objectif de la lecture doit être précis.
5. Le texte doit être accessible à l'élève.
6. On doit prévoir certaines difficultés et s'assurer que les techniques utilisées par l'élève lui permettent de se concentrer sur le sens de sa lecture (par exemple, indices de signification : illustrations, titres, soustitres, contexte).

Les élèves qui éprouvent de graves difficultés de lecture sont souvent très *dépendants des enseignants* qui peuvent les aider de bien des façons à devenir de plus en plus *autonomes* :

- en leur faisant mieux comprendre le processus de lecture;
- en leur indiquant quoi faire avant, pendant et après la lecture;
- en analysant leur façon de travailler et les domaines dans lesquels ils ont besoin d'aide comme le décodage, la compréhension, les techniques appropriées;
- en faisant appel à ce qu'ils connaissent déjà (et qu'ils connaissent peut-être inconsciemment);
- en s'assurant qu'ils comprennent vraiment ce qu'ils disent comprendre;
- en s'assurant qu'ils font appel aux connaissances déjà acquises;
- en sachant quoi faire pour que les choses se passent bien, plutôt que d'intervenir seulement lorsqu'un problème se pose;
- en n'oubliant pas que leur façon d'encourager un ou une élève lors d'une difficulté est très importante;
- en demandant aux élèves ce qu'ils font devant un problème et en cherchant, parmi diverses solutions, la plus utile;
- en présentant les textes dans leur contexte;
- en lisant à haute voix devant les élèves pour leur donner un modèle d'intonation;
- en mettant la lecture en rapport avec les autres matières scolaires, par exemple l'histoire, les sciences ou l'anglais, surtout au palier secondaire. Souvent, l'enseignant-conseil ou l'enseignante-conseil considère qu'il est indispensable que le programme de lecture fasse appel aux textes des autres matières, pour que les élèves qui ont de la difficulté à lire ne prennent pas trop de retard sur leurs camarades.

Comme les enseignants exercent beaucoup plus d'influence sur l'apprentissage de la lecture par les élèves que les diverses méthodes utilisées ou les textes choisis, on peut véritablement dire que la lecture *s'enseigne*. Mais on ne peut se contenter de faire lire des pages de textes et de poser des questions. En pareil cas, c'est la compréhension de l'élève qui en souffre, car il ou elle ne comprend pas les mots qu'il ou elle lit, est incapable de bien les prononcer et n'en saisit pas la signification. Avant de commencer un exercice de lecture, on devrait s'arrêter aux termes plus difficiles et souligner leur prononciation et leur sens, surtout lorsqu'ils en ont plusieurs.

L'enseignement de la lecture est un sujet tellement complexe qu'il est impossible d'en aborder tous les aspects. Cette section vise à fournir aux enseignants des renseignements d'ordre pratique qui les aideront à évaluer les aptitudes à la lecture d'un ou d'une élève et à lui fournir un enseignement approprié.

19. Françoise Dulude, «Comment évaluer l'habileté à lire», *Vie pédagogique*, vol. 15 (novembre 1981) : 25-29.

Détermination des niveaux de lecture

Les écoles ont parfois recours à des tests normalisés pour déterminer le niveau de lecture (et le niveau scolaire) des élèves. Pour bien interpréter les résultats de ces tests, il importe de tenir compte de la population qui a servi à les normaliser et de ce que leurs auteurs pensent de la lecture. Si l'auteur ou l'auteure la considère comme un processus de décodage des symboles imprimés et de production de sons en vue d'en dégager une signification, le test d'évaluation accorde plus d'importance à l'aspect quantitatif (nombre d'erreurs). Mais si la lecture est considérée comme un processus intellectuel d'interaction entre un texte et son lecteur ou sa lectrice, qui élabore des hypothèses et les vérifie pour bien comprendre le texte, c'est alors l'aspect qualitatif que fait ressortir le test d'évaluation, l'importance des erreurs prenant le pas sur leur nombre.

Si le test évalue des aptitudes différentes de celles visées par l'apprentissage en classe, l'élève aura des résultats médiocres. On peut évaluer le rendement en lecture, la vitesse de lecture et la compréhension de la lecture, ou le niveau scolaire d'un ou d'une élève par divers tests individuels de lecture orale et de lecture visuelle, par exemple : Test Cayen, Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture, Batterie de lecture Inizan, Épreuves de lecture Lobrot, Épreuve Ruel de performance fonctionnelle en lecture, Lecture silencieuse Lidec, Test diagnostique de lecture Gill, Test Vachon, Test de lecture «California» (adaptation française). Souvent, les résultats des tests administrés ne peuvent servir à l'élaboration de méthodes pédagogiques et ne peuvent avoir une utilité pratique pour l'enseignement de la lecture.

Inventaire des niveaux de lecture

Cette technique d'évaluation des niveaux de lecture, fondée sur une méthode américaine et présentée par Jocelyne Giasson-Lachance[20], décrit trois niveaux de lecture chez les élèves : niveau d'indépendance, niveau d'apprentissage et niveau de frustration. Un mot mal prononcé ou une hésitation de plus de deux secondes en lecture orale sont considérés comme une erreur.

Niveau d'indépendance (niveau auquel l'élève peut lire et comprendre seul(e) un texte). Le niveau d'excellence est de 99 pour 100 en lecture orale (une seule erreur permise) et de 100 pour 100 en lecture visuelle (aucune erreur permise).

Niveau d'apprentissage (niveau auquel l'élève peut lire un texte seul(e), mais doit se faire aider par l'enseignant ou par l'enseignante pour bien le comprendre). Le niveau de rendement est de 95 pour 100 (quatre erreurs permises dans un texte de soixante-quinze mots, cinq erreurs dans un texte de cent mots) et le niveau d'excellence, de 80 pour 100.

Niveau de frustration (niveau auquel les textes sont accessibles à l'élève). Le niveau de rendement en lecture orale est de 90 pour 100 ou moins (cinq erreurs dans un texte de soixante-quinze mots, six dans un texte de cent mots) et le niveau d'excellence est de 60 pour 100 en lecture silencieuse (3 sur 5).

Voici quelques suggestions dont on peut s'inspirer pour administrer un test de lecture orale et de lecture silencieuse (Giasson-Lachance) :

1. Choisir trois textes, un pour chaque niveau.
2. Pour le test de lecture orale, le texte devrait comporter environ soixante-quinze mots pour la première année, cent mots pour la deuxième, troisième et quatrième année et entre cent cinquante et deux cents mots pour les autres années.
3. Vérifier la compréhension de l'élève en lui demandant de raconter l'histoire qu'il ou elle a lue.
4. Pour le test de lecture silencieuse, choisir trois textes aux mêmes niveaux que les textes pour la lecture orale.
5. Pour le test de lecture silencieuse, les textes doivent comporter environ soixante-quinze mots pour la première année, cent mots pour la deuxième et la troisième année et entre cent cinquante et trois cents mots pour la quatrième, la cinquième et la sixième année.
6. Pour chacun des textes, préparer cinq questions permettant d'évaluer la compréhension de la lecture visuelle.

20. Jocelyne Giasson-Lachance, *Techniques d'évaluation de la lecture* (Montréal, Éditions Ville-Marie, 1980) p. 13-38.

7. Inviter l'élève à lire le texte, puis à le relire s'il ou si elle le désire (ne pas limiter le temps de lecture).
8. Observer le comportement de l'élève pendant qu'il ou elle lit, par exemple chuchotements, subvocalisation; noter également la durée de la lecture.
9. Une fois la lecture terminée, l'élève doit répondre aux questions de mémoire. Pour vérifier sa compréhension de la lecture, on peut lui demander de raconter l'histoire.

Test de closure[21]

Ce test permet d'évaluer la compréhension de la lecture et la lisibilité des textes. Il s'adresse principalement aux élèves de cycle moyen. Il est facile à élaborer et à administrer mais, comme tous les tests collectifs, il laisse de côté l'observation individuelle. Il peut servir à une évaluation globale, que l'enseignant ou l'enseignante complétera par ses observations sur le comportement de l'élève.

Quelques notes sur le test du texte à trous

1. Du point de vue de sa difficulté, le texte doit correspondre au niveau de lecture de la classe, mais ne doit pas être connu des élèves.
2. De préférence, on conserve la première et la dernière phrase du texte.
3. On peut supprimer un mot sur dix au cycle primaire et un mot sur cinq aux autres cycles.
4. On met des tirets de même longueur pour tous les mots manquants.
5. Seul le mot du texte original est accepté.
6. Niveau d'indépendance : 55 pour 100 et plus. Niveau d'apprentissage : entre 45 et 55 pour 100. Niveau de frustration : 35 pour 100 et moins.
7. Il importe de bien expliquer aux parents et aux élèves les résultats du test, qui ne sont pas interprétés de la même façon que ceux des tests de compréhension de la lecture, qui font appel à des questions.
8. On peut envisager quelques variantes[22] de cette technique : technique du labyrinthe, test du texte à trous après une lecture à haute voix, test limité du texte à trous.

Ce test peut être complété avec profit par des tests de vocabulaire et de connaissances phonétiques, dont voici quelques exemples :

Test de vocabulaire

1. Pour chaque texte, préparer une liste d'au moins vingt mots, à partir du vocabulaire nouveau figurant au dos de chaque recueil. Si la liste au dos du recueil comprend deux cents mots nouveaux, en choisir un tous les dix mots pour élaborer un test de vocabulaire de vingt mots.
2. Choisir des mots qui correspondent aux aptitudes à la discrimination des mots que les élèves devraient acquérir à ce niveau.
3. Établir les niveaux d'indépendance, d'apprentissage et de frustration à 1, 5 et 10 pour 100 d'erreur respectivement.
4. Utiliser le test de vocabulaire pour établir approximativement le niveau de départ de l'apprentissage de la lecture orale.

Test de reconnaissance visuelle du vocabulaire

1. On remet à l'élève une liste de deux cent vingt mots-clés tels que : avec, dans, etc.
2. L'élève doit lire tous les mots qu'il ou elle connaît.
3. Si l'élève connaît un tiers des mots, il ou elle se trouve au premier niveau de lecture; les deux tiers le ou la placent au deuxième niveau; tous les mots le ou la placent au troisième niveau.

Liste de contrôle des connaissances phonétiques

1. Remettre à l'élève une feuille sur laquelle figurent, en désordre, les lettres de l'alphabet.
2. Lui demander de nommer chaque lettre.
3. Inclure des éléments phonétiques tels que *ch*, *ph*, *oi*, *ien*, *oin*.

---

21. Jocelyne Giasson-Lachance, *Techniques d'évaluation de la lecture*, p. 39-54.

22. Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*. (Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983) p. 362-371.

Analyse des méprises

Selon les psycholinguistes, les fautes de lecture sont des méprises. La technique Goodman et Burke[23] de l'analyse des méprises est illustrée par J. Giasson-Lachance[24]. En voici les étapes :

1. Pour vérifier la capacité d'anticipation de l'élève, choisir une histoire qu'il ou elle ne connaît pas, d'environ six cents à mille mots.
2. Expliquer d'abord à l'élève qu'il ou elle doit faire une lecture ininterrompue du texte, sans aide, en cherchant non pas à épater mais à se concentrer sur le sens du texte, car il ou elle devra ensuite résumer l'histoire.
3. Enregistrer au magnétophone la lecture de l'élève.
4. Sur une copie du même texte, indiquer les méprises de l'élève, par exemple en adoptant la façon proposée par J. Giasson et J. Thériault[25] :
   - omission :
   - insertion : «ajouter le mot»
   - substitution : «écrire le mot»
   - répétitions : «souligner»
   - correction : «corriger»
5. Quand l'élève a terminé sa lecture, lui demander de raconter l'histoire à sa façon. Lui poser ensuite des questions indirectes à partir de l'information fournie. Il s'agit d'aider l'élève à apporter le plus de précisions possible en lui demandant, par exemple : «Peux-tu m'en dire davantage au sujet de . . . ?»
6. Analyser ensuite les méprises de l'élève, à partir des questions suivantes suggérées par les auteurs :
   - Cette méprise change-t-elle le sens de la phrase? (oui, non)
   - Est-elle grammaticalement acceptable? (oui, non)
   - L'élève s'est-il ou s'est-elle corrigé(e) ou a-t-il ou a-t-elle tenté de le faire? (oui, non)
   - Les mots substitués ont-ils une ressemblance graphique avec les mots du texte? (beaucoup, un peu, pas du tout)

L'analyse des méprises est très utile à l'enseignant ou à l'enseignante, qui peut ainsi mieux découvrir les besoins de l'élève et mieux adapter ses méthodes pédagogiques.

Si les méprises de l'élève révèlent qu'il ou elle se fie trop aux indices graphophonétiques, on peut prévoir des activités qui l'inciteront à noter les indices syntaxiques et sémantiques.

Si l'élève confond, par exemple, le *b* et le *d* quand il ou elle lit des mots invariables tels que *bientôt*, *beaucoup*, *dans*, *durant*, on doit vérifier s'il en est de même quand il ou elle lit des mots courants tels que *balle*, *bougie*, *dindon*, *dire*.

Si cette difficulté ne se manifeste qu'avec les mots invariables, on peut prévoir des exercices appropriés axés sur la recherche des indices sémantiques et syntaxiques pour corriger la situation.

Dyslexie

On ne peut parler de la lecture, encore moins des difficultés de lecture, sans dire quelques mots de la dyslexie (du grec *dys*, difficulté ou mauvais état, et *lexis*, mot). Il s'agit d'un trouble de la capacité de lecture, localisé aux zones cérébrales du langage. Ce terme s'applique aujourd'hui à toutes sortes de difficultés, légères ou graves, dans l'acquisition de la lecture et a donc perdu de son sens. Si l'on retenait certaines définitions de la dyslexie, il faudrait conclure que nous en sommes tous atteints, car il nous arrive à l'occasion de mal prononcer, d'omettre ou de substituer des mots, de faire des inversions de syllabes ou de mots comme *compagne-campagne*, *champion-champignon*, etc. Pour qu'il garde son sens, ce terme ne doit s'appliquer qu'aux élèves ayant des difficultés graves de lecture et d'orthographe.

En général, les élèves dyslexiques éprouvent de graves difficultés à lire : ils lisent mot à mot, n'arrivent pas à reconnaître les mots ou à retenir les sons et les syllabes dans l'ordre approprié et ont beaucoup de mal avec certains mots tels que *voir*, *voit*, *vient*, *venir*, *vendre*, *et*, *est*, *ont*, *sont*. De plus, ils comprennent difficilement ce qu'ils lisent, même s'ils peuvent saisir un texte qui leur est lu.

---

23. Y. Goodman et C. Burke, *Reading Miscue Inventory: Procedure for Diagnosis and Evaluation* (New York, MacMillan, 1972).
24. J. Giasson-Lachance, *Techniques d'évaluation de la lecture*, p. 356-361.
25. J. Giasson et J. Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, p. 356-361.

Les difficultés d'orthographe et du langage écrit sont plus prononcées chez eux que les difficultés de lecture. Leur orthographe n'a parfois guère de ressemblance avec le terme original. Ces élèves arrivent mal à comprendre les phrases parce qu'ils ne saisissent ni les éléments tels que le sujet et le verbe ni l'agencement des mots. Voici quelques exemples illustrant ces deux types de troubles.

1. *Dictée d'un enfant de 12 ans*
   lontrain vanoin
   mai le le mien est plucra
   le carçon et la fille on tune chervre a eu
   je carde mon pailli paille et mon pitondo

2. *Texte d'un autre enfant de 12 ans*
   Cher nou
   J'arrive cher non a 6:00 et puis je ves a un joute de hocky a non frère. Non père il coch puis je revien. Le landemi natin je va a la chasse tou la jour nez. La jour nez pas vite jarive le soire. Je mange.

Il semble que la dyslexie soit d'origine neurologique. Dans un exposé présenté à Montréal, en 1979, lors du Congrès québécois de l'Association des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, MacDonald Critchley indiquait que la dyslexie fonctionnelle, qu'il distingue de la dyslexie résultant d'une lésion cérébrale, ne s'explique pas par une déficience intellectuelle, des facteurs socio-économiques ou une déficience cérébrale pouvant être établie par une évaluation diagnostique, mais généralement par les antécédents familiaux. Selon Critchley, les dyslexiques présentent les caractéristiques suivantes :

- vitesse très réduite de lecture, hésitations devant des mots inconnus ou polysyllabiques;
- confusion de l'orientation gauche-droite (*nom-mon*);
- omission des mots-outils (articles, prépositions);
- prononciation de la syllabe finale des verbes (par exemple : les enfants chan*tent*);
- mise au pluriel d'un nom singulier et omission des suffixes (par exemple, *lente* au lieu de *lentement*);
- modification du temps des verbes (par exemple : les enfants *jouaient* au lieu de les enfants *jouent*);
- insertion de lettres (par exemple, ver*drâtre* au lieu de ver*dâtre*);
- abréviation des mots plus longs (par exemple, ther*mètre* au lieu de ther*momètre*);
- mauvaise prononciation par l'omission ou l'inversion de syllabes (par exemple, *bavalo* au lieu de *lavabo*, *pajyma* au lieu de *pyjama*, *voitu* au lieu de *voiture*);
- lecture devinée fondée sur la syllabe initiale (par exemple, *toit* au lieu de *toiture*, *balle* au lieu de *ballon*);
- substitution de synonymes (par exemple, *bateau* au lieu de *navire*, *maison* au lieu de *demeure*);
- incapacité de reconnaître les fautes commises;
- façon particulière de lire : mouvements oculaires irréguliers, difficulté à lire en raison de la longueur des lignes ou des caractères utilisés et à passer à la ligne suivante;
- travaux écrits ponctués de fautes d'orthographe;
- temps beaucoup plus long que les autres pour lire, écrire ou faire leurs travaux.

Selon Critchley, le pronostic est favorable si les cinq conditions suivantes sont réunies :

- Les élèves ont de bonnes aptitudes intellectuelles.
- Le diagnostic est établi le plus tôt possible.
- Les élèves peuvent compter sur une attitude de sympathie et d'encouragement de la part de leurs parents et des enseignants.
- Ils reçoivent un enseignement individualisé intensif, dispensé par des enseignants qui connaissent les méthodes pédagogiques appropriées.
- Ils sont déterminés à réussir («force du moi»).

Critchley insiste sur le fait qu'on peut remédier à ces troubles par un programme de formation approprié, permettant aux dyslexiques d'apprendre à vivre de façon satisfaisante en société. Souvent, comme ils ont des aptitudes supérieures dans d'autres domaines fonctionnels, ils trouvent bien d'autres façons d'exprimer leurs aptitudes et leur créativité.

Méthodes particulières pour apprendre à lire aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage

En plus des suggestions présentées pour l'enseignement de la lecture dans la section

ci-dessus sur le langage, les enseignants pourront avec profit recourir aux méthodes ci-après pour aider les élèves à acquérir des aptitudes à la lecture.

1. ***Développement du langage oral.*** En raison des rapports étroits qui existent entre l'écoute, le langage parlé, la lecture et l'écriture, les élèves devraient avoir le plus d'occasions possible de développer le langage oral, en racontant des histoires qu'ils ont lues, des expériences vécues, en interprétant des illustrations et en participant à des discussions de groupe. Pour de plus amples renseignements sur les activités favorisant cet apprentissage, voir la section sur le langage. On peut aussi consulter avec profit les ouvrages de Françoise Estienne[26] et de Jean Rondal[27].

2. ***Activités initiales de lecture***

a) *Méthode fondée sur le langage usuel de l'enfant.* Cette méthode, élaborée par Russel Stauffer[28], fait appel à des récits personnels et collectifs, aux banques de mots et à la rédaction libre. Au début de l'apprentissage de la lecture, elle peut compléter ou remplacer les programmes traditionnels de lectures élémentaires. Selon C. Frenet[29], qui préconise également une démarche naturelle, la lecture est une activité linguistique fondée essentiellement sur les expériences du lecteur ou de la lectrice. Giasson et Thériault[30] sont du même avis et préconisent, avec Frenet, un apprentissage de la lecture axé sur des textes dictés ou composés par les élèves eux-mêmes.

b) *Apprendre à lire en écoutant.* Selon cette façon d'apprendre, l'élève écoute un texte qu'on lui lit, tout en le suivant des yeux. Le texte peut être dicté par l'élève ou être tiré d'un ouvrage de littérature enfantine ou d'un manuel de lecture pour débutants. Il peut être lu par un ou une adulte ou enregistré. Selon J. Giasson et J. Thériault, cette formule, qui peut être utilisée individuellement, en petits groupes ou avec toute la classe, motive les élèves et leur permet de faire des expériences de lecture significatives.

3. ***Développement du langage et de la pensée***

a) *Méthode Stauffer.* Cette méthode d'apprentissage de la lecture par la résolution de problèmes en groupe a été élaborée par Russell Stauffer[31].

Voici les principes essentiels de cette méthode :

- L'apprentissage de la lecture peut et devrait toujours se faire en rapport étroit avec le processus de la pensée.
- L'acquisition par les élèves des aptitudes à la pensée convergente et à la pensée divergente est un des principaux objectifs recherchés.
- L'apprentissage de la lecture doit toujours être axé, à toutes les étapes, sur la recherche de la signification.
- Les élèves réalisent le plus de progrès en lecture lorsque l'apprentissage est adapté à leur niveau scolaire.
- Les échanges en groupe sont importants, car ils permettent aux élèves d'élaborer des hypothèses et d'analyser et de vérifier les idées tirées des textes lus.
- Les membres d'un groupe de lecture doivent avoir à peu près le même niveau de lecture.
- L'enseignant ou l'enseignante veillera à choisir des textes que les élèves ne connaissent pas.
- Il ou elle est responsable de créer un milieu propice et accueillant permettant aux élèves d'échanger librement entre eux.
- Les termes nouveaux doivent être présentés dans leur contexte.

Les élèves capables de lire un recueil de textes pour la première année ou son équivalent peuvent profiter de la méthode Stauffer.

Voici les étapes principales de cette méthode.

Prévision. L'élève indique ses propres prévisions ou accepte celles d'un ou d'une camarade ou du groupe. L'enseignant ou

---

26. Françoise Estienne, *Plaisir et langage* (Paris, Éditions Jean-Pierre Delarge, 1980).
27. Jean Rondal, *Votre enfant apprend à parler* (Bruxelles, Éditions Mardaga, 1980).
28. Russel Stauffer, *Teaching Reading as a Thinking Process* (New York, Harper and Row, 1976), p. 260-288.
29. C. Frenet, *Méthode naturelle de lecture*,cité dans *Apprentissage et enseignement de la lecture*, p. 111-112.
30. Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture* (Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983) p. 80-113.
31. Russel Stauffer, *Teaching Reading as a Thinking Process.*

l'enseignante peut poser les questions suivantes : «Qu'en penses-tu? Pourquoi? À ton avis, que va-t-il se passer ensuite?» Après une discussion générale, chaque élève doit retenir un élément qu'il ou elle essaiera de vérifier dans le texte. Cet élément peut être le même pour plusieurs élèves.

Lecture. Les élèves lisent le texte en silence et cherchent à découvrir si leurs prévisions sont exactes.

Confirmation. En groupe, les élèves cherchent à savoir si leurs prévisions étaient exactes ou à déterminer quels sont les élèves dont les prévisions étaient les plus justes. Pour ce faire, ils lisent à haute voix les passages appropriés du texte, après les avoir lus en silence.

b) *Intention de lecture et fonctions du langage.* L'apprentissage de la lecture fondé sur l'utilisation des différentes fonctions du langage décrites par J. Giasson et J. Thériault[32] permet à l'enfant d'atteindre un but précis et de poursuivre un intérêt personnel. On doit sensibiliser l'élève à la nécessité de poursuivre un but dans sa lecture.

Voici comment, pour sa part, Halliday, cité par Giasson et Thériault, définit les six fonctions du langage :

- Fonction instrumentale
  L'élève satisfait ses besoins personnels (services et nécessités).
- Fonction régulatrice
  L'élève maîtrise son comportement et oriente celui des autres.
- Fonction personnelle
  L'élève s'affirme de bien des façons et exprime ses sentiments, ses goûts, ses désirs.
- Fonction heuristique
  L'élève apprend et explore la réalité.
- Fonction imaginaire
  L'élève fait appel à sa créativité.
- Fonction informative
  L'élève transmet un message.

c) *Méthode collective Dorsey Hammond.* On devrait avoir recours à certaines techniques pour aider l'élève à mieux comprendre ses lectures, lorsqu'il s'agit de textes techniques ou scientifiques plus complexes. Si l'élève n'a pas acquis les connaissances suffisantes pour les comprendre, il ou elle ne pourra que se fier aux indices graphophonétiques, lira plus lentement (lecture syllabique) et ne comprendra pas le sens du texte. La méthode de Dorsey Hammond, d'Oakland University, permet d'améliorer la compréhension de ce genre de texte.

Notions essentielles

- En lisant, les élèves font appel aux connaissances déjà acquises et en tirent de nouvelles du texte.
- Tous ne comprennent pas ce qu'ils lisent de la même façon. Leur lecture sera d'autant plus fructueuse qu'ils connaîtront déjà le sujet abordé.

Étapes fondamentales

- On invite les élèves à dire ce qu'ils savent d'un sujet donné, ce qu'ils pensent en savoir et les découvertes qu'ils comptent faire. On regroupe au tableau noir, dans ces trois catégories, l'information donnée par les élèves (tableaux et acétates).
- Les élèves lisent la documentation fournie sur le sujet.
- Après la lecture, on vérifie les connaissances acquises par les élèves à l'aide des questions suivantes :
- Quelles découvertes vouliez-vous faire?
- Avez-vous trouvé les réponses à vos questions?
- Qu'est-ce qui vous a le plus surpris ou intéressé dans ce texte?
- Qu'avez-vous appris?

d) *Méthode des questions (ReQuest).* Cette méthode, décrite par A. V. Manzo[33], habitue les élèves à poser des questions et à mieux comprendre par eux-mêmes ce qu'ils lisent. Cette méthode peut être utilisée de façon individuelle ou en groupe.

Voici quelques exemples de questions recommandées par l'auteur.

1. Questions en vue d'obtenir un renseignement immédiat. (Exemple : «Quel est le dernier mot de la deuxième phrase?»)

---

32. J. Giasson et J. Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, p. 115-125.
33. A. V. Manzo, «The ReQuest Procedure», *Journal of Reading*, vol. 12, nº 2 (novembre 1969) : 123-126.

2. Questions qui favorisent la discussion. (Exemple : «Je me demande si les animaux du zoo préféreraient être en liberté?»)

3. Questions personnelles. (Exemple : «Aimerais-tu voyager à l'étranger? Pourquoi?»)

4. Questions incitant à donner une interprétation. (Exemple : «En quelques mots, que penses-tu du comportement de Tintin? Regarde bien cette illustration. Que se passe-t-il? Que s'est-il passé la journée précédente?»)

Notion essentielle

- S'il est important, pour favoriser la compréhension de la lecture, que l'on pose des questions et que l'on donne un objectif aux élèves, il est encore plus important que ceux-ci apprennent à poser leurs propres questions et à fixer eux-mêmes leurs objectifs de lecture.

Étapes fondamentales

- L'enseignant ou l'enseignante et l'élève lisent un passage en silence.
- À tour de rôle, ils posent des questions et y répondent. L'enseignant ou l'enseignante pourra commencer à poser les questions pour montrer comment faire.

e) *Méthode des textes à trous.* Cette méthode peut être utilisée de bien des façons. L'enseignant ou l'enseignante peut supprimer librement les mots qu'il ou elle veut (adjectifs, verbes, adverbes ou noms seulement). On acceptera les synonymes. Cette méthode pédagogique permet à l'élève d'améliorer sa capacité de prévision, ce qui l'aide à mieux comprendre ce qu'il ou elle lit. Gilles Fortier[34] présente deux recommandations permettant de mieux utiliser cette méthode. Tout d'abord, il recommande que l'élève justifie ses choix de mots à partir du texte, ce qui l'oblige à recourir aux indices syntaxiques, sémantiques et graphophonétiques du contexte. C'est là la meilleure façon pour l'élève de justifier ses réponses et de faire un apprentissage plus profond. L'auteur recommande ensuite que ce travail de réflexion soit animé par l'enseignant ou par l'enseignante (voir la section «Utilisation des indices syntaxiques et sémantiques dans un contexte», page 61).

Voici les étapes que le même auteur suggère pour les discussions :

1. Chaque élève doit d'abord compléter les textes à trous individuellement.
2. En groupes de deux ou de trois, les élèves justifient ensuite leur réponse. Le groupe choisit les meilleures réponses.
3. On procède aux échanges entre les groupes.
4. En plénière, les élèves discutent de chaque réponse et des justifications apportées, pour établir un consensus. Après la discussion, l'enseignant ou l'enseignante dirige la réflexion des élèves.

Notions essentielles

- Pour bien comprendre la signification d'un passage, l'élève doit faire appel au contexte.
- Le texte doit correspondre au niveau de lecture de l'élève.
- Les textes peuvent être des phrases simples ou des passages d'environ cent cinquante mots.
- On peut choisir d'éliminer un mot à des intervalles fixes de quelques mots, ou de supprimer les noms, les verbes, les adjectifs, etc., selon les besoins de l'élève.
- On acceptera les synonymes ou les autres termes appropriés s'ils ne modifient pas le sens du texte.

Étapes fondamentales

- On commence par expliquer verbalement la façon de procéder en éliminant des mots dans un passage que les élèves connaissent bien et en leur demandant de les rétablir.
- On leur lit des passages qu'ils ne connaissent pas et on leur demande de les compléter.
- On leur remet des textes et on leur demande de les compléter.
- Des échanges sur l'exercice ont lieu pour aider la compréhension.

f) *Lecture occultée.* Cette technique, suggérée par Françoise Estienne[35], permet à l'élève de saisir l'ensemble d'un texte d'un coup d'œil et d'en dégager directement la signification.

---

34. Gilles Fortier, «Le test de closure», *Québec Français* (mai 1982) : 78-82.

35. Françoise Estienne, *Lecture et dyslexie* (Paris, Éditions Jean- Pierre Delarge, 1975).

Étapes

1. Exposer brièvement un mot, un groupe de mots ou une phrase.
2. Les écrire sur des fiches.
3. Utiliser au besoin un tachistoscope ou un projecteur de diapositives.

Remarque : Les élèves doivent déjà connaître ces mots ou ces phrases, qui peuvent être tirés de manuels scolaires. L'enseignant ou l'enseignante doit bien situer le texte. L'activité ne devrait pas dépasser cinq ou dix minutes.

g) *Visualisation.* Cette méthode pédagogique permet aux élèves de mieux se représenter mentalement ce qu'ils ont vu, lu, entendu ou vécu.

Notion essentielle

- La visualisation aide l'élève à mémoriser l'information, à établir des rapports, à tirer des conclusions et à faire des prévisions plus justes.

Étapes fondamentales

- On lit un passage aux élèves.
- Les élèves expliquent les images mentales qu'ils ont eues.
- Ils les décrivent ensuite à l'aide d'un dessin, d'un texte ou de gestes. Cette méthode peut aussi s'appliquer aux expériences et aux activités diverses des élèves, à des objets ou à des illustrations, aux textes qu'ils ont lus eux-mêmes ou qui leur ont été lus.

h) *Méthode de la toile sémantique.* Cette méthode, expliquée par Glenn Freedman et Elizabeth Reynold[36], favorise la compréhension de la lecture par l'organisation visuelle de l'information.

Notion essentielle

- L'organisation visuelle des éléments d'information et de leurs rapports permet aux enseignants de présenter et d'intégrer harmonieusement les textes et les notions à enseigner.

Étapes fondamentales

- On choisit le passage qui servira à l'élaboration de la toile sémantique.
- On choisit ensuite la méthode qui sera utilisée telle que la prévision, les généralisations, les conclusions.
- On écrit au tableau noir la question principale, à laquelle doivent se rapporter directement ou non les réponses des élèves.
- En répondant à la question principale, les élèves doivent justifier leurs réponses à partir du texte. On écrit leurs réponses au tableau noir.
- Les élèves cherchent ensuite à établir des rapports entre les diverses réponses.
- On illustre ces rapports au tableau noir.

Exemple de toile sémantique

L'exemple suivant illustre ces diverses étapes. La toile sémantique permet aux élèves d'établir des liens entre les réponses fournies. Dans l'exemple donné, la question principale était la suivante : «Quels sont les personnages-clés dans le conte de Cendrillon?»

a laissé un soulier	se rend au palais	Cendrillon
était mal vêtue	travaillait beaucoup	sont jalouses
aimeraient épouser le prince	devient une princesse	2 sœurs
n'aiment pas Cendrillon	Quels sont les personnages-clés de Cendrillon	change l'araignée en cocher
la fée marraine	change les souris en chevaux	trouve le soulier
le prince	aime Cendrillon	vit dans un palais
aime Cendrillon	change la citrouille en carosse	épouse Cendrillon
a un pouvoir magique	élégant	

36. Glenn Freedman et Elizabeth Reynolds, «Enriching Basal Reader Lessons With Semantic Webbing», *The Reading Teacher*, vol. 33, nº 6 (mars 1980) : 667-684.

i) *Méthode de la lecture dirigée.* Cette méthode, élaborée par A. V. Manzo[37], permet aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont lu.

Notion essentielle

- Pour apprendre à lire de façon plus efficace, les élèves ont besoin de se rappeler par eux-mêmes ce qu'ils ont lu, de se poser eux-mêmes des questions sur le texte, de découvrir l'importance de l'auto-correction et d'apprendre à bien organiser l'information.

Étapes fondamentales

- On explique aux élèves qu'ils doivent d'abord lire en silence, puis tenter de donner le plus de détails possible sur ce qu'ils ont lu.
- Les élèves lisent le texte en silence.
- Ils donnent ensuite le plus de renseignements possible, sans consulter le texte.
- Ils reprennent ensuite le texte pour ajouter des renseignements et corriger les inexactitudes.
- Ils résument le texte.
- On pose ensuite des questions aux élèves pour les aider à mettre le texte en rapport avec ce qu'ils ont déjà lu.
- On les questionne pour savoir s'ils ont bien retenu divers détails du texte.

j) *Méthode pour mieux lire, écrire et étudier.* Cette méthode, décrite par Marilyn Eanet et Anthony Manzo[38], comprend quatre étapes.

Notion essentielle

Grâce à cette méthode, l'élève apprend à traduire le message de l'auteur ou de l'auteure dans ses propres mots, ce qui rend l'élève plus indépendant(e) et mature dans ses écritures.

- L'élève lit un texte en cherchant à en découvrir le message.
- Il ou elle indique ce message en ses propres mots.
- Il ou elle le note par écrit pour lui-même ou pour elle-même et pour en discuter avec les autres. L'élève qui apprend à faire les diverses annotations ci-après pourra les utiliser avec profit dans ses études personnelles et dans son travail en classe :

  annotations heuristiques : informations sur le texte et réactions de l'élève

  annotations sommaires : résumé du texte

  annotations thématiques : idée principale de l'auteur ou de l'auteure

  annotations interrogatives : question fondamentale à laquelle l'auteur ou l'auteure voulait répondre

  annotations critiques : réflexion sur l'idée principale de l'auteur ou de l'auteure

  annotations intentionnelles : but poursuivi par l'auteur ou l'auteure

  annotations de motivation : raison pour laquelle l'auteur ou l'auteure a écrit le texte, en fonction de son système

- L'élève réfléchit sur le texte annoté et l'interprète seul(e) ou avec les autres élèves.

k) *Lecture silencieuse.* Selon J. Giasson et J. Thériault[39], l'élève qui a une certaine maîtrise de la lecture peut rechercher dans un texte divers indices graphiques pour en prévoir la suite.

En silence, à partir d'un livre qu'ils choisissent eux-mêmes, les élèves s'adonnent à la lecture pendant un temps déterminé. Voici quelques règles dont on pourrait s'inspirer :

- avant l'activité, chercher à susciter la curiosité des élèves;
- leur offrir des textes variés, des livres usagés, par exemple;
- prévoir une période spéciale à cette fin;
- lire en même temps que les élèves;
- au début, prévoir une courte période de lecture;
- ne pas demander de compte rendu de la lecture;
- maintenir l'intérêt des élèves par diverses activités.

---

37. A. V. Manzo, «Guided Reading Procedure», *Journal of Reading*, vol. 18, nº 4 (janvier 1975) : 287-191.

38. Marilyn Eanet et Anthony Manzo, «READ – A strategy for improving reading/writing/study skills», *Journal of Reading*, vol. 19, nº 8 (mai 1976) : 647-652.

39. J. Giasson et J. Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, p. 298-302.

4. ***Développement du vocabulaire***

a) *Vocabulaire oral.* Avec les élèves, on choisit une catégorie d'objets telle que les objets dans la classe, l'ameublement, les vêtements, les fruits, etc. On demande aux élèves de nommer en une minute le plus grand nombre possible d'objets appartenant à cette catégorie. On inscrit sur un tableau le nombre de mots donnés, ce qui permettra de suivre les progrès. Denis Lévesque[40] et Hélène Boudreau[41] traitent de cette question.

b) *Tableaux.* Le recours aux tableaux permet aux élèves de regrouper en catégories les idées et les notions apprises au cours de la lecture. Au début, on propose aux élèves les catégories sous lesquelles ils doivent regrouper l'information. Après un certain temps, ils devraient pouvoir élaborer eux-mêmes leurs propres tableaux et s'en servir lorsqu'ils étudient. Cette façon de faire les incite à écrire avec clarté.

c) *Schématisation.* Voir page 109.

5. ***Lecture à haute voix***

La lecture à haute voix peut avoir deux objectifs : la communication ou l'évaluation. Elle doit se faire devant des personnes intéressées qui n'ont pas le texte en main. Elle permet de faire le lien entre le langage oral et le langage écrit et donne aux élèves l'occasion de partager leurs lectures avec leurs camarades. Les auteurs J. Giasson et J. Thériault[42] ne recommandent pas la lecture à tour de rôle, à haute voix.

Méthode de l'impression neurologique. Cette méthode individuelle permet aux élèves d'améliorer leur lecture à haute voix. L'élève lit à haute voix en même temps que l'enseignant ou l'enseignante, qui lit cependant un peu plus vite que l'élève en vue de l'aider à accélérer son débit. Pendant qu'il ou elle lit, l'élève suit le texte du doigt. Cette méthode est décrite par Hollingsworth[43] dans un article de la revue *The Reading Teacher*.

6. ***Orthographe visuelle***

a) *Méthode de soutien visuel, auditif et tactuokinesthésique.* Cette méthode multisensorielle, élaborée par G. Fernald, s'adresse aux élèves qui ont de graves difficultés de lecture. Elle fait appel à des exercices individuels de prononciation de mots tirés des lectures des élèves. L'élève prononce chaque syllabe d'un mot, en suivant du doigt, jusqu'à ce qu'il ou elle puisse l'écrire de mémoire.

b) *Méthodes d'apprentissage du vocabulaire.* Les méthodes ci-après sont très utiles pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à acquérir du vocabulaire :

- Écrire un mot sur un carton.
- Suivre du doigt le mot prononcé.
- Reproduire le mot avec de la pâte à modeler.
- L'écrire avec un stylo feutre.
- Le composer avec des lettres de l'alphabet.
- L'écrire au tableau noir.
- Le tracer sur du sable.
- L'écrire à l'aide de lettres magnétiques.
- L'écrire avec des craies ou des crayons de couleur.
- Reproduire le mot à l'aide d'une ficelle.
- L'écrire sur une fiche.
- L'utiliser dans une phrase.
- Illustrer le mot ou en trouver une illustration.
- Trouver le mot dans d'autres contextes.

c) *Élaboration d'une banque de mots.* À partir de textes personnels, l'élève peut se constituer une banque de mots pour y conserver les mots qu'il ou elle peut lire et reconnaître, banque ne comportant que les mots qu'il ou elle connaît bien depuis quelques jours. Ces mots sont inscrits sur des fiches (un mot par fiche) et peuvent être revus de plusieurs façons,

---

40. Denis Lévesque et al., *Pleins feux sur la douance,* trousse pédagogique, Volet V, (Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1984).

41. Hélène Boudreau, *La créativité à l'école primaire : une habileté à développer* (Montréal, CECM, 1984).

42. J. Giasson et J. Thériault, *Apprentissage et enseignement de la lecture,* p. 293-298.

43. Paul Hollingsworth, «An Experimental Approach to the Impress Method of Teaching Reading», *The Reading Teacher,* vol. 31, n° 6 (mars 1978) : 624-626.

par exemple : présentation instantanée des fiches, repérage du mot dans une phrase, classement des mots en catégories, etc.

d) *Dépistage des mots difficiles.* L'élève lit un texte comportant des mots qui représentent pour lui ou pour elle des difficultés. On peut ensuite lui demander :

- de repérer un mot difficile dans une page;
- de compter le nombre de fois que ce mot apparaît dans la page;
- à partir d'un synonyme, de repérer le mot;
- à partir d'un mot qui rime, de repérer le mot.

e) *Lectures variées.* La lecture quotidienne de textes variés tels que les journaux, les revues ou les ouvrages spécialisés choisis en fonction du niveau de lecture de l'élève, lui permet d'acquérir un vocabulaire plus étendu.

7. Reconnaissance des mots

a) *Indices phonétiques.* Le recours aux indices phonétiques peut aider les élèves faibles en lecture à mieux reconnaître les mots à partir des rapports entre les sons et les symboles. Les exercices à cette fin doivent être élaborés à partir des difficultés éprouvées par l'élève au cours de ses lectures. Cet apprentissage devrait se faire en groupe, mais les exercices peuvent être faits individuellement.

Exemple d'application de cette méthode

- Un ou une élève éprouve, par exemple, des difficultés particulières avec certaines voyelles.
- On utilise des indices contextuels et les consonnes qui précèdent ces voyelles pour aider l'élève à reconnaître le mot.
- On aide l'élève à découvrir le rapport qui existe entre le son de la voyelle et son symbole.
- On aide l'élève à trouver des familles de mots ou des mots qui riment comportant cette voyelle.

L'activité donnée en exemple peut aussi faire appel à une banque de mots et à des travaux d'écriture et d'orthographe.

b) *Analyse structurelle.* L'analyse structurelle fait appel à des éléments connus (racine, préfixe ou suffixe) d'un mot inconnu pour en trouver la prononciation et la signification. L'élève doit déjà avoir acquis un certain vocabulaire personnel.

8. Inversions

Les enseignants et les parents s'inquiètent souvent de ce que certains élèves ont tendance à inverser les lettres ou les mots (par exemple, *b-d*, *son-nos*), à confondre les lettres (par exemple, *u-n*, *m-w*) ou même à écrire les lettres sur le côté. Ils croient souvent que ce sont là des signes de dyslexie ou de troubles perceptuels ou neurologiques. Il semblerait cependant qu'il s'agisse d'une caractéristique normale chez presque tous les enfants de moins de sept ans. Ces inversions sont fréquentes en maternelle et en première année et sont considérées comme une difficulté normale de l'apprentissage de la lecture.

Ce phénomène ne semble pas provenir d'une mauvaise perception de l'image visuelle, mais s'explique plutôt par la difficulté qu'éprouvent les enfants à bien voir les rapports qui existent entre une lettre et l'orientation correcte de sa forme. Cette difficulté ressemble à celle qu'éprouve un ou une adulte qui cherche à distinguer deux jumeaux identiques. Les élèves qui éprouvent beaucoup de difficulté à reconnaître les noms et l'orientation des lettres n'ont peut-être pas assez de maturité pour établir ces rapports. Dans la plupart des cas, ces difficultés disparaissent vers la fin de la deuxième ou au début de la troisième année.

Il ne faut pas s'étonner que ce phénomène subsiste dans les cas plus graves, car il arrive à un ou une adulte d'inverser souvent des mots ou des phrases. Mais comme ce phénomène est persistant au cours des premières années d'école, voici quelques suggestions dont on pourrait s'inspirer :

- Pour apprendre une lettre, les élèves doivent l'écrire, la prononcer en l'écrivant, puis essayer de l'écrire de mémoire. Lorsqu'un ou une élève confond une lettre, on peut lui demander de fermer les yeux et de l'écrire sans regarder.
- Les élèves doivent former leurs lettres en un mouvement continu. Il ne sert à rien de leur enseigner les lettres à l'aide de la méthode «de la boule et du bâton» car ils ne sauraient pas où placer le bâton.
- On doit fournir aux élèves quelques indices pour les aider à mémoriser les lettres. Par exemple, la phrase «Le bâton frappe la balle» peut les aider à se rappeler la lettre *b*. Pour se rappeler la lettre *d*, ils

peuvent dire l'alphabet (a-b-c-d) et se rappeler que la lettre *c* vient avant la lettre *d* et que la lettre *c* rappelle le début de la lettre *d*.

- Les élèves peuvent fixer à leur pupitre des fiches comportant une lettre entourée d'illustrations qui commencent par une lettre qu'ils apprennent.
- Les élèves qui ont de la difficulté à reconnaître l'orientation des lettres ne devraient jamais être placés à un endroit qui les oblige à se retourner pour copier une lettre écrite au tableau noir ou pour utiliser l'abécédaire de la classe. Ils devraient être placés directement en face de l'abécédaire ou du tableau lorsqu'ils travaillent à leur pupitre.
- On devrait leur montrer le plus tôt possible les lettres cursives, qui diffèrent davantage entre elles que les caractères d'imprimerie.
- L'orientation des lettres de gauche à droite peut être plus facilement apprise si on trace une ligne verte dans la marge du cahier de l'élève ainsi qu'au tableau noir, pour indiquer le point de départ.
- Sur les fiches de vocabulaire et au tableau noir, on peut écrire en vert la première lettre de chaque mot pour bien en indiquer le début.
- Pour se guider dans leur lecture, les élèves peuvent utiliser leur doigt ou un crayon. En traçant la première lettre d'un mot difficile, c'est-à-dire d'un mot qu'ils ont coutume d'inverser ou qu'ils confondent avec un autre, les élèves apprennent à repérer le premier son du mot.
- Les élèves peuvent déplacer un guide de gauche à droite sur la ligne. Il peut s'agir d'une fiche ayant une ouverture suffisamment large pour permettre de voir peu à peu chaque ligne.
- On peut tracer une flèche indiquant la droite sous les mots ou les phrases.
- On peut permettre aux élèves d'utiliser une machine à écrire, qui les aidera à mieux voir l'orientation de gauche à droite des lettres d'un mot.
- La meilleure façon de faire est peut-être de corriger les erreurs dès qu'elles se produisent. Lorsque les élèves ont pris l'habitude d'écrire une lettre ou un mot de la mauvaise façon, il devient plus difficile de les en corriger.

Dans certains cas, les élèves plus jeunes qui ont de graves difficultés de lecture peuvent profiter des activités suivantes :

- colorier;
- peindre;
- souligner;
- tracer;
- relier entre eux les pointillés d'un dessin;
- utiliser une planche à chevilles, des perles à enfiler de couleur, des coquilles de formes variées;
- trier des objets selon leurs dimensions, leur couleur, leur utilisation ou leur forme;
- faire des collages;
- jouer au jeu des ressemblances et des différences (les livres pour enfants comportent souvent des illustrations qui conviennent parfaitement à ces activités);
- faire des casse-tête;
- se servir d'illustrations comportant des éléments manquants ou superflus qu'ils doivent identifier;
- dans un jeu de cartes, séparer les carreaux des trèfles, les piques des carreaux ou les figures de trèfle et de carreau;
- s'amuser avec des jeux de cartes illustrés (les élèves qui apprennent à apparier des images ou des formes semblables arrivent plus facilement à assortir les lettres et les mots);
- regarder des illustrations pour interpréter les scènes représentées, remarquer les détails et faire des prévisions (travail nécessaire pour la compréhension de la lecture);
- regarder des images pendant un maximum de cinq ou dix secondes, puis essayer de se rappeler le plus grand nombre possible d'objets représentés;
- écouter des sons familiers, par exemple le tic-tac d'une horloge, le son d'une cloche, un chant d'oiseau, un avertisseur d'automobile;
- écouter des sons pour les distinguer : sons rapprochés ou éloignés, forts ou faibles, graves ou aigus;
- distinguer des sons les uns des autres, par exemple : des notes de piano, de chansons, etc.;
- écouter des mots pour en distinguer les ressemblances et les différences;

- écouter des mots pour distinguer ceux qui commencent ou qui finissent de la même façon;
- distinguer les sons qui commencent ou qui finissent un mot;
- marquer le rythme en tapant des mains;
- suivre des instructions;
- se rappeler une phrase au moyen du jeu du «téléphone»;
- écouter pour se rappeler une liste de mots ou d'objets;
- raconter une histoire ou la fin d'une histoire;
- mémoriser un numéro de téléphone, une adresse, un code postal, un numéro d'appel d'urgence;
- mémoriser des chansons et des poèmes.

9. *Utilisation de manuels*

L'un des plus grands services que les enseignants peuvent rendre aux élèves plus avancés est de leur apprendre à utiliser efficacement leurs manuels. Aux cycles moyen, intermédiaire et supérieur, les manuels jouent un rôle de plus en plus important dans l'apprentissage scolaire. Il est donc indispensable que les élèves qui ont des difficultés de lecture apprennent à bien se servir de leurs manuels. Voici quelques suggestions utiles à cet égard.

- *Table des matières.* On doit expliquer que la table des matières contient un résumé de la matière de l'ouvrage. Après avoir examiné la table des matières d'un ouvrage, les élèves devraient connaître les sujets traités, les aptitudes visées par l'apprentissage, les activités présentées et leur ordre de déroulement.
- *Indications diverses.* Il s'agit des titres et des sous-titres, des caractères gras, des phrases de présentation, des italiques, des illustrations, des tableaux, des cartes, etc. En sachant que ces indications servent à attirer l'attention sur des éléments importants, les élèves – surtout ceux qui ont des difficultés de lecture – apprendront à lire plus efficacement et à mieux comprendre ce qu'ils lisent. On devrait leur enseigner qu'en reformulant le titre sous forme de question, ils trouveront la réponse à cette question dans le texte qui suit le titre. De la même façon, les phrases de présentation (qui sont parfois en caractères gras) indiquent la matière qui sera approfondie dans le paragraphe suivant. Quant aux illustrations, aux tableaux, aux cartes, etc., on devrait faire comprendre aux élèves qu'ils permettent de mieux comprendre l'information présentée.
- *Questions ou résumés.* Souvent, les manuels comprennent à la fin de chaque chapitre une série de questions qui permettent de réviser la matière présentée dans le chapitre. Pour les élèves qui ont de la difficulté à lire, on suggère de commencer par les questions, de façon à donner un objectif à leur lecture. En outre, les manuels comportent souvent un petit résumé à la fin de chaque chapitre. On peut expliquer aux élèves où trouver ce résumé et comment l'utiliser.
- *Index.* On expliquera aux élèves à quoi sert l'index et ce qui le distingue de la table des matières. En s'habituant à consulter l'index, un peu comme il ou elle le fait pour un dictionnaire, l'élève apprend à repérer rapidement l'information.

De façon générale, les élèves ont moins de difficulté à comprendre ce qu'ils lisent si les leçons sont bien organisées et présentées de façon créatrice. Cependant, il arrive souvent que le niveau de lecture d'un manuel dépasse nettement le niveau de lecture des élèves. On devrait alors se servir d'un texte plus facile comportant des renseignements équivalents. Si l'on ne dispose pas de textes parallèles, on peut présenter le plus de renseignements possible sur un sujet donné lors d'un exposé oral, en ayant recours à du matériel audio-visuel connexe, par exemple : des illustrations, des objets, des diapositives, des films, des films fixes ou des bandes magnétoscopiques. On peut aussi demander à un ou une élève plus âgé(e) ou à un ou une bénévole de lire le texte aux élèves et d'en discuter. Une autre solution est de réécrire le texte pour en simplifier le vocabulaire et la présentation.

10. *Matériel favorisant la motivation à lire*

Les élèves qui éprouvent de la difficulté à lire depuis déjà quelques années peuvent finir par se désintéresser de la lecture. Les textes classiques auront bien du mal à les séduire. Or, vers l'âge de onze ou de douze ans, les garçons et les filles s'intéressent davantage au monde qui les entoure. On peut en profiter pour choisir des textes axés sur ce qui les passionne. Le matériel ci-après pourra accroître l'intérêt pour la lecture des élèves les plus récalcitrants :

- cartes de baseball, de football ou de hockey

- règlements du hockey ou du football
- athlétisme
- *Les Sports Illustrés*
- pages sportives des quotidiens
- brochures ou programmes souvenir
- biographies de vedettes ou de héros (sports, théâtre, cinéma, etc.)
- cartes de souhaits
- histoires drôles
- bandes dessinées
- charades
- autocollants pour pare-chocs
- phrases drôles difficiles à prononcer
- chansons populaires
- pochettes de disques donnant des renseignements biographiques sur l'artiste
- dépliants de voyage
- horaires (avions, autobus, trains)
- cartes géographiques
- annonces classées
- annonces commerciales
- publicité (circulaires ou brochures sur les voitures, motocyclettes, bicyclettes, bateaux, motoneiges, etc.)
- manuels d'entretien et catalogues de pièces (motocylettes, bicyclettes, motoneiges)
- catalogues (Sears, Canadian Tire, Distribution aux consommateurs, etc.)
- annuaire téléphonique (pages jaunes)
- horaires de télévision
- horoscopes
- tribune des lecteurs des différents quotidiens et hebdos
- emballages de céréales et d'aliments
- livres de mode et de cuisine
- patrons (lecture et interprétation)
- recettes (lecture et interprétation)
- guides pratiques (tricot, couture, macramé, ski, pêche, garde d'enfants, marathon, etc.)
- livres sur la course et sur le jogging
- *Le Livre Guinness des records*
- coupons bonis, billets de tirage, etc.
- revues scientifiques
- livres sur la nature (oiseaux, animaux, poissons, fleurs, etc.)
- manuels de conduite automobile
- brochures sur les premiers soins
- renseignements pour les consommateurs (on peut se procurer divers ouvrages à ce sujet auprès du ministère de la Consommation et du Commerce de l'Ontario)
- documents sur la Caisse scolaire (établissement, opérations, etc. – documents qu'on peut se procurer auprès de la Caisse populaire locale ou de la Fédération des caisses populaires de l'Ontario, 480, rue Rideau, Ottawa (Ontario) K1N 5Z4)
- documents sur les services bancaires (ouverture d'un compte de banque, dépôts, retraits, intérêts, etc. – documents qu'on peut se procurer dans les banques)
- quotidiens (on peut se procurer le texte *L'utilisation du journal en salle de classe* auprès du journal *Le Droit* (Ottawa) ou en écrivant à la Canadian Daily Newspaper Publishers Association, 321 Bloor Street East, Toronto (Ontario) M4W 1G9)
- télévision (diverses activités sont proposées par A. H. Adams et C. B. Harrison[44])

Écriture

L'écriture est à la fois un produit et un processus. La communication (le produit) visée par l'écriture doit être claire, efficace et grammaticalement acceptable à l'auditoire auquel elle est destinée, comporter le moins de fautes d'orthographe possible et être présentée de façon lisible. L'écriture fait aussi appel à la mise en œuvre de moyens qui permettent de raffiner la pensée, d'élargir la compréhension, d'accroître la sensibilité et d'ouvrir de nouvelles perspectives. Si l'écriture accorde trop d'importance à la communication, elle tend à réduire la valeur du processus qui contribue au développement de son auteur ou de son auteure et – de façon paradoxale – à réduire la possibilité d'atteindre l'excellence. Lorsqu'ils ne

---

44. A. H. Adams et C. B. Harrison, «Using Television to Teach Specific Reading Skills», *The Reading Teacher*, vol. 29, nº 1 (octobre 1975) : 45-51.

pensent qu'à la communication visée par l'écriture, les élèves cessent de prendre plaisir au processus et aboutissent souvent à des résultats inférieurs à ce dont ils sont capables.

Ces deux éléments importants de l'écriture, le processus et le produit, ne doivent donc jamais être séparés. Le programme d'apprentissage de l'écriture devrait tenir compte des cinq principes suivants :

- C'est en écrivant que les élèves apprennent à écrire.
- Au risque d'être débordé(e) dans son travail d'évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devrait encourager les élèves à écrire le plus possible, pour les aider à écrire toujours mieux et à bannir l'idée qu'ils le font pour des notes.
- Le programme d'apprentissage de l'écriture devrait être fondé sur des travaux personnels dont les élèves choisissent les thèmes sur lesquels ils ont quelque chose à dire. C'est par ces travaux écrits que les élèves apprennent à écrire. Au cycle primaire, les élèves devraient faire l'apprentissage de l'écriture par le biais de textes personnels.
- L'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante ne devrait porter que sur des éléments bien précis, par exemple l'acquisition des aptitudes à l'organisation, la préparation de résumés, la prise de notes, la rédaction de travaux ou la préparation d'examens.

Avant de commencer un apprentissage formel de l'écriture, les élèves devraient avoir acquis une expérience suffisante en lecture et en écriture et être capables de lire des textes faciles. En outre, leurs textes personnels devraient bien montrer qu'ils comprennent de mieux en mieux les rapports entre les sons et les symboles. À mesure que les élèves poursuivent leur apprentissage de l'écriture, on devrait porter attention aux points suivants :

- réserver chaque jour une période pour l'écriture;
- s'assurer que les élèves connaissent bien leur sujet;
- leur donner l'occasion d'approfondir leur sujet par la conversation, le jeu ou les activités artistiques;
- les faire participer pleinement à l'apprentissage de l'écriture, à toutes les étapes, en invitant leur collaboration au choix des sujets, aux exposés, aux répétitions, aux révisions et à la publication de leurs textes;
- faire en sorte que les élèves puissent communiquer leurs écrits à divers publics, si possible par la «publication» de leurs travaux.

Au début, les jeunes se contentent souvent de leur premier brouillon, qu'ils ne révisent guère. Ils peuvent s'initier à la révision en lisant leurs travaux à l'enseignant ou à l'enseignante, qui conserve un brouillon final corrigé. Les élèves devraient cependant être incités le plus tôt possible à apporter toutes les corrections qu'ils désirent avant ou après lui avoir lu leurs travaux.

Ils peuvent aussi enregistrer sur un ruban magnétique ce qu'ils désirent écrire, par exemple, un travail en sciences sociales ou un compte rendu de lecture, puis écouter l'enregistrement pour lui apporter au besoin des modifications, avant de le transcrire sur papier. L'enseignant ou l'enseignante corrige les fautes de syntaxe et d'orthographe des élèves sur la version écrite. À ce stade, on ne devrait cependant pas leur enseigner l'orthographe ou la grammaire. Enfin, les élèves recopient ou dactylographient leur version finale.

Un peu plus tard, les élèves peuvent rédiger un journal personnel, qui les aidera à écrire de mieux en mieux et à acquérir le sens de l'organisation. On trouvera d'autres suggestions à cet égard dans le dernier chapitre (p. 100) du présent guide («Besoins des élèves en difficulté au palier secondaire») ou dans divers ouvrages, notamment celui de Donald Graves[45].

Voici dix étapes faciles qui résument bien l'apprentissage de l'écriture :

1. L'élève raconte une expérience récente à l'enseignant ou à l'enseignante et à un petit groupe de camarades. Il ou elle peut aussi se servir d'une illustration ou d'un dessin qu'il ou elle a fait à partir de son expérience.
2. L'élève rédige un premier texte à partir de l'expérience racontée. On n'accordera pas d'importance à l'orthographe, car ce qui compte à ce stade, c'est d'encourager l'élève à écrire.

---

45. Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work* (London, Heinemann Educational Books, 1983).

3. L'élève lit ensuite son travail à l'enseignant ou à l'enseignante, avec ou sans le groupe.
4. L'enseignant ou l'enseignante écrit une version finale de l'histoire. Au début, on devrait se limiter à ces quatre étapes. *On passera progressivement aux étapes suivantes.*
5. On remet aux élèves des copies de la version finale du texte, que l'élève lit au groupe. Pour encourager la participation des autres élèves, on leur demande ce qu'ils ont apprécié de l'histoire qui leur a été lue.
6. L'enseignant ou l'enseignante, l'élève et ses camarades discutent ensuite de la possibilité de poursuivre le récit. On donne d'abord à l'élève l'occasion d'ajouter quelque chose à son histoire ou de la modifier. Les autres élèves peuvent ensuite apporter des suggestions à partir de leur première discussion.
7. L'élève apporte à son texte les changements qu'il ou elle désire ou peut les dicter à l'enseignant ou à l'enseignante.
8. On demande à l'élève d'indiquer les mots qui présentent pour lui ou pour elle des difficultés d'orthographe afin de l'aider au besoin. Pour favoriser la rédaction libre sans insister sur l'orthographe, on invite l'élève à faire de son mieux quand il ou elle ne sait pas l'orthographe d'un mot.
9. L'élève date et signe sa version finale, avant de la ranger dans son cahier personnel.
10. Lorsque l'élève a cinq travaux dans son cahier personnel, il ou elle peut en choisir un qui sera «publié». On peut dactylographier le texte retenu par l'élève, qui peut l'illustrer s'il ou si elle ne l'a déjà fait. Une dernière page peut comporter des données personnelles sur l'auteur ou l'auteure. Le travail est ensuite relié simplement, et le nouveau «livre» est placé dans la bibliothèque de la classe.

Orthographe

Pour bien apprendre l'orthographe, l'élève doit :

- être convaincu(e) de sa nécessité;
- être en mesure de donner un sens aux mots ou aux expressions;
- retrouver ces mots ou ces expressions dans son vocabulaire actif ou passif;
- connaître la différence entre le langage oral et le langage écrit;
- pouvoir associer une image graphique à un mot, tout comme il ou elle associe l'image sonore d'un mot au langage oral;
- pouvoir, en dernier ressort, établir la correspondance graphophonétique d'un mot.

L'apprentissage de l'orthographe au palier élémentaire

Au palier élémentaire, l'élève ne peut apprendre l'orthographe que dans le cadre de l'apprentissage global de la communication écrite intentionnelle et fonctionnelle.

On doit inciter l'élève à formuler clairement sa pensée et à la communiquer par écrit, même s'il ou si elle ne connaît pas bien le code de la communication écrite. On l'incitera à s'occuper davantage de l'information (contenu) que des conventions (forme). Il faut éviter, à ce stade, de nuire à l'apprentissage de la communication écrite en insistant trop sur l'orthographe. On acceptera les libertés que l'élève prend avec l'orthographe, en n'oubliant pas que l'enfant invente des mots lorsqu'il ou elle apprend à parler.

L'élève apprendra progressivement l'orthographe à force de faire des travaux écrits et d'être en contact avec des adultes qui savent écrire. Si l'élève apprend à écrire en vue de communiquer et a l'occasion d'y trouver plaisir et satisfaction, il ou elle aura le désir de maîtriser l'orthographe, surtout si l'enseignant ou l'enseignante ne lui a pas reproché ses fautes.

Au premier stade de l'apprentissage de l'écriture, l'élève reproduit arbitrairement les lettres et les chiffres. À partir de ce qu'il ou elle connaît (son nom, le nom d'amis et de certains objets), il ou elle élabore ses propres hypothèses sur l'orthographe des mots. Au début, selon Graves[46], l'enfant se représente les mots par la transcription de leur consonne initiale. Par la suite, il ou elle en transcrit la consonne initiale, médiane et finale, et cette transcription ressemble davantage à l'orthographe correcte.

46. Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work.*

Selon Gentry[47], l'élève aborde ensuite la phase phonétique et a recours à la transcription graphophonétique des sons évoqués par la prononciation d'un mot nouveau. Son orthographe est approximative et laisse à désirer en ce qui a trait aux voyelles.

L'enfant connaît ensuite une étape provisoire où il ou elle utilise les lettres appropriées, sans le faire nécessairement dans le bon ordre. L'enfant exploite les aspects visuels et morphologiques des mots nouveaux qu'il ou elle écrit.

Lorsque les enfants ont de la difficulté avec l'orthographe, c'est qu'ils se fient essentiellement à l'épellation. Au contraire, ceux qui ont de bons résultats ont recours à plusieurs moyens : ils donnent un sens au mot, ils évoquent son image graphique, ils cherchent à l'associer avec les mots qu'ils connaissent déjà.

On ne manquera donc pas de recourir à diverses approches pédagogiques, notamment celles indiquées plus haut, plutôt que d'insister sur l'épellation ou sur les correspondances graphophonétiques. Les méthodes que l'on utilise seront d'autant plus efficaces que l'on tiendra compte des points suivants :

a) L'apprentissage de l'orthographe doit viser une meilleure communication de ses sentiments, de ses pensées ou d'une expérience.

b) Cet apprentissage doit être fondé sur les expériences et le langage de l'élève.

c) Comme l'élève apprend l'orthographe, on ne doit pas s'étonner qu'il ou elle ne la maîtrise pas.

d) L'enfant doit apprendre à écrire correctement les mots qui font partie de son vocabulaire habituel, plutôt que ceux qu'on aimerait qu'il ou elle apprenne.

e) Certains mots sont plus utilisés que d'autres, et devraient faire partie du bagage orthographique de l'élève (il importe cependant de ne pas oublier les mots-outils, plus difficiles à apprendre pour les élèves en difficulté, par exemple : *et*, *ou*, *par*, *devant*, *dans*, *sur*, etc.).

En analysant les fautes d'orthographe des élèves, on se posera les questions ci-après, qui permettront d'élaborer le contenu et l'orientation du programme d'orthographe approprié :

- L'élève a-t-il ou a-t-elle bien entendu le mot (par exemple, *p*ont et non *m*ont)?
- Peut-il ou peut-elle bien distinguer les sons (par exemple, ba*l* et non ba*c*)?
- Quels sont les sons difficiles à distinguer (par exemple n*o*tre et n*ô*tre)?
- L'élève entend-il ou entend-elle les sons dans l'ordre approprié (par exemple, tou*r* et non t*r*ou)?
- L'élève entend-il ou entend-elle tous les sons (par exemple, po*r*te et non po*t*e)?
- L'élève entend-il ou entend-elle bien toutes les syllabes (par exemple, rè*gle*ment et non rè*gl*ment)?
- L'élève confond-il ou confond-elle certaines lettres (par exemple, *d*ans au lieu de *b*anc)?
- L'élève sait-il ou sait-elle comment écrire chaque lettre, comment les relier?
- L'élève peut-il ou peut-elle se rappeler les mots qui n'ont pas une écriture phonétique (par exemple, *poteau* et non *poto*, *serre* et non *sère*)?
- L'élève connaît-il ou connaît-elle les règles grammaticales courantes :
  - le pluriel des mots en *au*, *eau*, *ou*; *al*, *ail* (*x* et *s*)?
  - l'accord des verbes, des adjectifs?
  - la formation du féminin, pour les mots qui se terminent par une consonne (par exemple, bon/bonne, gros/grosse)?

Méthodes d'intervention

1. ***Méthode Stauffer fondée sur le langage usuel de l'enfant*** (voir également en page 70)

   Cette méthode permet d'exploiter les ressources intellectuelles, linguistiques et culturelles de l'élève. L'élève dicte à l'enseignant ou à l'enseignante une histoire, une expérience vécue ou un événement et voit instantanément ses paroles se transformer en mots écrits. On écrit l'histoire comme elle est dictée, en respectant l'orthographe et la ponctuation. On lit ensuite le texte à l'élève et on

47. Richard Gentry, «An Analysis of Developmental Spelling in GYNS at WRK», *The Reading Teacher* (novembre 1982) : 192-200.

en tire les mots les plus importants, pour que l'enfant apprenne comment ils s'écrivent. L'élève se constitue ainsi une banque de mots, qu'il ou elle pourra consulter par la suite pour les agencer dans des phrases simples, abordant ainsi un stade plus personnel d'écriture libre.

2. ***Méthode Cunningham[48] du langage structuré***

Les élèves qui n'ont pas acquis suffisamment de vocabulaire ne pourront peut-être pas profiter de la méthode précédente. On peut alors donner une phrase déjà structurée à l'élève, qui y ajoute des éléments personnels. On peut se servir d'un thème, par exemple les boissons, et présenter une quinzaine de phrases à l'élève, qui nomme et décrit les différentes boissons.

Le lendemain, après avoir passé en revue les noms des différentes boissons, on propose à l'élève d'écrire une petite histoire sur chacune, par exemple en commençant par l'énoncé suivant : «J'aime boire. . . .» L'enfant complète la phrase, qu'on écrit au tableau noir. À la fin de la leçon, on aura écrit un grand nombre de phrases comportant chacune le nom d'une boisson. L'élève peut ainsi apprendre l'orthographe de ces mots et utiliser ces derniers par la suite dans d'autres phrases.

3. ***Méthode Lentin[49]***

La méthode Lentin est fondée sur les deux méthodes précédentes, mais vise à renforcer le langage oral avant de l'appliquer à la lecture et à l'écriture. L'exploitation des situations courantes du langage permet à l'enfant d'apprendre à mieux connaître le langage. Lorsque l'élève raconte une histoire, on en profite pour l'écrire devant lui ou devant elle. L'élève en vient rapidement à dicter son histoire à l'enseignant ou à l'enseignante et conserve le texte dans son cahier personnel. Bientôt, il ou elle commence à écrire lui-même ou elle-même des textes à partir de ceux que l'enseignant ou l'enseignante aura écrits. L'élève se familiarise ainsi avec la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe.

4. ***Méthode Graves[50]***

Selon Graves, les facultés intellectuelles d'un ou d'une élève sont alimentées par ses expériences concrètes, mais sa connaissance du langage est très réduite. On devrait donc tenir compte de cela pour aider l'élève à découvrir que l'écriture est un moyen de communication, avant de lui faire apprendre les conventions orthographiques. Ainsi dégagé(e) de la hantise de faire des fautes, l'élève se risque à jouer avec les idées, les mots, les structures. De la même façon qu'il ou elle a appris à parler, l'élève apprend à écrire en s'amusant. Avant longtemps, il ou elle prendra conscience de la valeur de ses textes écrits et voudra les partager avec les autres. L'élève découvrira alors le rôle et l'importance des conventions orthographiques et acceptera plus facilement de corriger ses fautes, parce qu'il ou elle n'écrit plus pour lui ou pour elle seul(e).

5. ***Méthode multisensorielle***

On peut recourir à plusieurs méthodes pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à maîtriser l'orthographe. Comme dans d'autres domaines d'apprentissage, la méthode multisensorielle est souvent efficace, surtout quand elle vient renforcer d'autres interventions. Voici comment on peut procéder avec des débutants :

- À l'aide d'un crayon feutre noir, on écrit sur une feuille de papier, en lettres cursives d'environ cinq centimètres, un mot que l'élève devra épeler.
- L'élève suit le contour des lettres à six ou sept reprises, à l'aide de l'index de la main dont il ou elle se sert pour écrire, tout en prononçant les lettres à haute voix. Après avoir tracé toutes les lettres, il ou elle dit le mot à haute voix.
- On couvre cette feuille d'une autre feuille de papier, sur laquelle l'élève écrit le mot au crayon en suivant le contour des lettres, qu'il ou elle prononce à voix haute, avant de répéter le mot. L'exercice est répété une dizaine de fois, et on déplace le papier à chaque fois pour permettre à l'élève d'écrire le mot.

---

48. P. Cunningham, «Beginning Reading Without Readiness: Structural Experience», tiré de *Reading Horizon*, vol. XIX, n° 3 (printemps 1979) : 227-228.

49. Laurence Lentin, *Du Parler au Lire*, Paris, Les éditions ESF, 1977.

50. Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work*.

- On retire la deuxième feuille de papier et on invite l'élève à recopier le mot sur la première feuille, en prononçant chaque fois les lettres et le mot. Il ou elle recopie le mot autant de fois qu'il ou elle le peut, sous le mot écrit par l'enseignant ou par l'enseignante.
- L'élève tente ensuite d'écrire le mot de mémoire, sur une autre feuille de papier ou au tableau noir. Si l'élève ne peut le faire, il ou elle reprend l'exercice.
- On peut répéter l'exercice à l'aide de deux mots nouveaux. À la leçon suivante, on vérifie si l'élève se rappelle l'orthographe des deux mots. S'il ou si elle peut les épeler et les écrire correctement, on ajoute deux nouveaux mots.
- L'élève devrait ensuite écrire immédiatement une phrase comportant chacun des mots ou la dicter à l'enseignant ou à l'enseignante. Dans ce dernier cas, l'élève recopie ensuite chaque mot dans son cahier de notes ou sur des fiches.
- Cette méthode peut aussi servir à l'apprentissage de l'orthographe. L'élève regarde attentivement le mot inscrit sur une fiche tandis qu'on le trace dans son dos.

L'apprentissage de l'orthographe au palier secondaire

Chez les élèves en difficulté au palier secondaire, l'apprentissage de l'orthographe pose des problèmes différents. Ils ont généralement connu de nombreux échecs scolaires, notamment dans leur apprentissage de l'orthographe, et refusent souvent toute forme d'écriture en pensant qu'il leur est impossible de se montrer à la hauteur de cette tâche. Il leur arrive alors de préférer feindre l'insouciance plutôt que de montrer leur ignorance.

Avant de présenter à l'élève les conventions orthographiques, on devra donc tenter de lui faire oublier ses échecs. L'élève n'abordera cet apprentissage qu'après avoir compris la nécessité de l'orthographe et sa possibilité de la maîtriser. On abandonnera donc provisoirement les conventions orthographiques pour laisser l'élève écrire librement et spontanément, comme le recommande Graves[51]. Lorsqu'il ou elle prendra plus d'assurance, l'élève abordera plus facilement l'étape de l'apprentissage de l'orthographe (on adaptera aux besoins des élèves du palier secondaire les méthodes déjà présentées dans les pages précédentes).

Devant l'écriture, les adolescents sont souvent mal conditionnés. L'apprentissage de l'orthographe est trop souvent limité à des exercices d'épellation. Pour l'élève, l'orthographe peut sembler consister surtout dans la mémorisation des lettres dans un ordre particulier, comme on peut le faire pour un numéro de téléphone, sans faire appel au sens du mot, à son image globale ou aux associations de mots.

On doit donc faire oublier à l'élève cette mauvaise conception de l'orthographe et l'aider à en découvrir d'autres progressivement. Pour certains élèves, malheureusement, l'orthographe restera toujours un assemblage fastidieux et pénible de lettres et de sons.

Les élèves souffrent aussi parfois du «syndrome de la correction». Même l'adulte qui possède un vocabulaire bien établi est souvent incertain(e) de la façon d'écrire un mot et doit faire des vérifications, car il ou elle lit trop souvent des textes mal écrits et pleins de fautes. L'adolescent ou l'adolescente, qui dispose d'un bagage plus limité, doit constamment remettre en question son orthographe des mots. La lecture personnelle peut l'aider grandement à mieux connaître et à respecter davantage les conventions orthographiques.

Calligraphie

L'élève doit absolument maîtriser les aspects techniques de l'écriture pour pouvoir se concentrer sur la matière même du texte qu'il ou elle écrit. Plusieurs élèves ont souvent de la difficulté à terminer leurs travaux, à prendre des notes, à répondre aux questions d'examens et à le faire dans le temps prévu en raison d'une calligraphie laborieuse. Ils tiennent leur crayon trop serré et appuient tellement sur leur feuille qu'on peut lire ce qu'ils ont écrit sur la feuille suivante. Ils sont tendus et serrent les lèvres, signes de leur frustration. Malgré tous leurs efforts, ils écrivent lentement, finissent rarement à temps et remettent un travail peu soigné. Lorsque le travail écrit devient pour eux une tâche insurmontable, ils en sont généralement dispensés et peuvent le remplacer par des examens oraux.

51. Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work.*

On a toujours accordé beaucoup d'importance à la calligraphie, qui était considérée comme un reflet de la culture. Depuis quelque temps, on s'en préoccupe cependant un peu moins. Comme il n'y a pas de période réservée à cette fin, son apprentissage est souvent négligé, et les élèves doivent se débrouiller par eux-mêmes. Souvent, ils «dessinent» péniblement les lettres qu'ils voient au tableau noir. C'est là le signe évident d'une lacune dans leur formation, qui montre qu'on n'accorde pas assez de temps à l'acquisition des réactions motrices automatiques requises.

L'apprentissage de l'écriture devrait comporter la présentation de modèles appropriés et des exercices supervisés, suivis d'une période d'échanges, et viser la réalisation sans effort indu de textes lisibles.

Pendant longtemps, on ne savait pas s'il fallait apprendre aux élèves les caractères d'imprimerie ou les lettres cursives. Actuellement, on enseigne les caractères d'imprimerie en première et en deuxième année et on ne montre souvent les lettres cursives que vers la fin de la deuxième ou au début de la troisième année. Voici quelques arguments en faveur de l'écriture cursive :

- L'écriture cursive fait appel à un rythme naturel.
- Elle permet de considérer les mots comme des ensembles comportant des éléments reliés les uns aux autres. Ces éléments donnent aux élèves une meilleure connaissance des mots.
- L'écriture cursive fait mieux ressortir l'orientation des lettres de gauche à droite.
- Elle permet d'éviter les inversions de lettres.
- Les lettres qui peuvent prêter à confusion, par exemple *b* et *d* ou *p* et *q*, sont mieux distinguées, leurs formes écrites et la façon de les tracer étant différentes.
- L'écriture est plus droite, car l'élève garde la main sur sa feuille pendant qu'il ou elle écrit un mot. L'espace entre les mots est plus uniforme, car les mots sont perçus comme des unités distinctes.
- Le point de départ du tracé des lettres est invariable : les lettres minuscules s'écrivent toutes de bas en haut.
- L'élève économise du temps, car il ou elle n'a pas besoin de s'adapter plus tard à un autre système.
- On écrit plus rapidement en lettres cursives qu'en caractères d'imprimerie.

Comme pour les autres difficultés d'apprentissage, l'enseignement de la calligraphie doit être fondé sur une évaluation des besoins particuliers des élèves, effectuée à partir d'une observation de leur travail. Cette observation devrait permettre aux enseignants de noter les points suivants :

- comment l'élève commence son travail;
- comment il ou elle travaille;
- si l'élève regarde ses mains;
- s'il ou si elle semble à l'aise;
- s'il ou si elle a les outils appropriés;
- comment il ou elle tient son crayon (Le tient-il ou le tient-elle trop près de la mine, risquant ainsi de salir sa feuille? Ou trop haut, ne pouvant ainsi le diriger comme il le faut? La position des doigts est-elle correcte?);
- comment l'élève place sa feuille;
- comment il ou elle s'assoit à son pupitre (Est-il ou est-elle bien droit(e), les pieds à plat, ou couché(e) sur son pupitre, la tête appuyée sur une main? Sa chaise et son pupitre sont-ils de la bonne hauteur? Tient-il ou tient-elle son livre de la bonne façon de l'autre main?);
- quels sont les mouvements de la main de l'élève (Peut-il ou peut-elle tracer des lignes droites d'un demi espace ou d'un espace entier? Sait-il ou sait-elle qu'il faut espacer les mots ou a-t-il ou a-t-elle l'habitude de les unir? Sait-il ou sait-elle écrire correctement les lettres d'un mot dans l'ordre approprié? Ses lettres sont-elles bien orientées?);
- si l'élève est tendu(e) en travaillant;
- s'il ou si elle fait beaucoup d'efforts pour effectuer son travail. En observant l'élève tenter laborieusement de tracer les lettres en tenant compte de leur orientation, de leurs dimensions et de leur espacement, on peut mieux comprendre les raisons de sa fatigue.

Ces points et d'autres observations peuvent aider les enseignants à bien connaître la source des difficultés d'écriture de l'élève.

On doit veiller à ce que l'apprentissage de la calligraphie comporte le moins de frustrations possible et facilite l'apprentissage global des élèves. À partir de l'observation de leur travail, l'enseignant ou l'enseignante

peut adapter son enseignement à chacun ou à chacune. Il ou elle doit chercher à motiver les élèves. Cette tâche nécessite sa pleine participation et ne peut être laissée aux élèves. Voici quelques suggestions qui lui permettront d'adapter efficacement la méthode multisensorielle en vue d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage :

- On présente aux élèves, au tableau noir ou sur un acétate, une grande reproduction d'une lettre.
- On trace la lettre en expliquant ses mouvements. Par exemple, pour expliquer la façon de tracer un *i*, on peut dire : «Aller vers le haut, descendre, remonter et mettre un point.»
- Les élèves tracent la lettre dans l'espace à quelques reprises, pendant qu'on observe l'endroit où ils commencent et la direction de leurs mouvements.
- Les élèves écrivent la lettre au tableau noir, en la traçant au besoin sur le modèle présenté par l'enseignant ou par l'enseignante. Ceux qui n'arrivent pas à le faire peuvent tracer la lettre à plusieurs reprises, demander à l'enseignant ou à l'enseignante de leur tenir la main ou fermer les yeux pour se concentrer sur le mouvement. On invitera les élèves à expliquer à haute voix les mouvements qu'ils font. Lorsqu'ils connaissent bien les mouvements à faire, ils peuvent tracer la lettre sur une feuille.
- On remet aux élèves des feuilles lignées comportant un exemple de lettre à tracer, sous lequel ils doivent recopier la lettre. En préparant ces feuilles, on prendra soin de toujours commencer chaque lettre sur la ligne. On vérifiera également la façon dont les élèves sont assis et tiennent leur crayon.
- Durant l'exercice, on portera attention aux élèves qui peuvent avoir besoin d'aide.
- Pendant que les élèves écrivent une lettre, on associe le son de cette lettre avec sa forme, pour bien établir le lien entre le symbole et le son.
- On utilise ensuite la lettre dans un mot que les élèves connaissent bien.

L'ordre de présentation des lettres par les enseignants doit tenir compte des divers types de mouvements nécessaires pour les tracer. On regroupera les lettres faisant appel aux mêmes mouvements de base. Voici l'ordre de présentation le plus approprié (dans l'ordre croissant de difficulté) :

- lettres tracées vers le haut : i, u, w, t, r, s, p, y, j;
- lettres tracées vers le haut puis vers le bas : n, m, v, x, z;
- lettres tracées vers le haut, avec retour en arrière : e, l, b, h, k, f;
- lettres tracées vers la droite avec retour en arrière : c, a, o, d, g, q.

La façon de lier les lettres est très importante, car elle est souvent difficile à maîtriser pour les élèves qui ont des difficultés d'écriture. On doit bien expliquer comment lier les lettres entre elles. Voici quelques exercices pratiques utiles à cette fin :

- liaison de lettres au *b* : bi, bu, be, bl, bb, bo, ba, br, bs, by;
- liaison de lettres avec le *o* : oi, ou, ow, ol, ot, oo, oa, oc, od, og, op, or, os, om, on, ov, oy, oz;
- liaison de lettres avec le *w* : wi, we, wa;
- liaison de lettres au *v* : vi, ve, vu, vo, va, vy.

Certains élèves semblent incapables de retenir plus d'une lettre à la fois. Ils doivent donc constamment regarder au tableau noir et vérifier plusieurs fois chaque lettre de chaque mot de chaque phrase pour s'assurer qu'ils l'ont bien écrite. On apprendra à ces élèves la façon de copier des mots écrits au tableau noir : regarder le mot, le prononcer, en mémoriser le son, puis l'écrire sans regarder de nouveau. Ces élèves devraient se servir du son pour se rappeler la forme des lettres et leur ordre de présentation dans les mots. Lorsqu'ils ont appris à copier des mots de deux ou trois lettres, ils peuvent progressivement passer à des mots plus longs.

À l'intention des élèves qui ne peuvent recopier des mots à partir du tableau noir, on peut préparer des feuilles de travail. Ou alors, on peut leur demander des réponses brèves afin de ne pas les pénaliser parce qu'ils ont de la difficulté à copier les mots. Après avoir donné des réponses d'un ou deux mots, ils doivent en copier le plus possible en regardant au tableau noir pour s'exercer. On devrait remettre aux élèves qui ont beaucoup de difficulté à copier à distance un manuel ou une feuille comportant des questions ou des phrases à écrire, ce qui leur évite d'avoir à regarder souvent au tableau noir en copiant.

On accordera une attention particulière aux élèves qui utilisent de préférence la main gauche. On leur expliquera d'abord qu'il est tout à fait normal pour eux d'écrire de la main gauche, mais qu'ils doivent procéder un peu différemment des droitiers pour le faire. Leur façon de tenir leur crayon et de placer leur feuille est d'importance cruciale. Les gauchers ne tiennent pas du tout leur crayon comme les droitiers : ils le tiennent entre le pouce et le majeur, en l'appuyant sous la première jointure du majeur, et placent l'index par-dessus. Ils doivent tenir le crayon juste au-dessus de la partie aiguisée, à environ 2,5 cm de la mine. L'extrémité du crayon doit être orientée vers l'épaule gauche. La feuille doit être à un angle de soixante degrés vers la droite. On peut placer sur le pupitre un ruban gommé pour indiquer l'angle approprié du papier pour l'écriture cursive. Lorsqu'on écrit en lettres d'imprimerie, le papier doit être parallèle au pupitre. Si le crayon et le papier sont bien placés, les gauchers peuvent voir ce qu'ils écrivent et n'ont pas besoin de recourber la main (position qui devient souvent une habitude impossible à éliminer).

Si on le leur montre bien dès le début, les gauchers sont capables d'écrire tout aussi bien que les droitiers. On doit cependant bien connaître la façon de procéder et être en mesure de la leur expliquer. On aura parfois besoin soi-même de quelques exercices pour apprendre à tenir son crayon de la main gauche avant de montrer aux élèves comment faire.

Voici quelques autres suggestions dont les enseignants peuvent s'inspirer pour aider les élèves à améliorer leur calligraphie :

- Aux fins d'une évaluation diagnostique, la phrase suivante «Deux zèbres portant chacun un képi trouvèrent la clef du wagon justement au bout de leurs queux», qui contient toutes les lettres de l'alphabet, est un excellent exercice. On l'écrit au tableau noir et on demande aux élèves de la recopier en deux ou trois minutes. On observe la manière dont ils écrivent. Il est important de comparer leur façon de copier de près et de loin.
- Les élèves peuvent tracer des mots. Un ou une élève qui écrit bien peut écrire différents mots au tableau noir, en grosses lettres épaisses. Les élèves les tracent ensuite de l'index, en bougeant le bras tout en laissant l'épaule détendue, jusqu'à ce que les mots soient effacés. Si les élèves sont tendus, on leur demande de commencer par tracer de grands cercles au tableau, en bougeant l'épaule. À la longue, on réduit la dimension des lettres jusqu'à la taille normale.

  Les mots sont ensuite écrits en gros caractères, au crayon feutre noir, sur une feuille. Les élèves recouvrent la feuille d'une autre et tracent les lettres à l'aide d'un crayon (en gardant le coude dégagé le plus possible). Progressivement, on utilise des lettres de taille normale. Si les élèves doivent tracer les lettres pour apprendre l'orthographe, les deux exercices peuvent être combinés. Sinon, ils peuvent reproduire des mots tirés de leurs manuels. Avant d'écrire les lettres, ils peuvent aussi tracer avec l'index des lettres au tableau noir, dans l'espace, sur leur pupitre ou sur la feuille de leur cahier qui contient un modèle fourni par l'enseignant ou par l'enseignante.
- Diverses activités peuvent servir à l'apprentissage de la calligraphie, de la motricité fine et de la coordination : découpage, collage, pâte à modeler, peinture, dessin, labyrinthe, pointillés à relier, mots à souligner, à colorier ou à tracer, travail avec des gabarits ou des stencils.
- On doit s'assurer que les élèves tiennent bien leur crayon et placent leur feuille correctement. On leur expliquera qu'ils doivent déplacer leur cahier vers le haut lorsqu'ils arrivent au bas d'une page. Si une partie de l'avant-bras n'est pas appuyée, ils maîtriseront mal leurs mouvements. L'enseignant ou l'enseignante doit participer activement à toutes les leçons et bien vérifier les mouvements des élèves pendant leur travail.
- En général, les élèves adorent écrire au tableau noir, ce qui permet aussi à l'enseignant ou à l'enseignante de suivre plus facilement leur travail. La partie inférieure du tableau noir devrait comporter des lignes indélébiles. Les élèves devraient aussi utiliser des bouts de craies, plus faciles à manipuler que des craies entières.
- Les élèves peuvent s'exercer à tracer des lettres sur du papier journal à l'aide de craies de couleur ou d'un stylo feutre.
- Pour aider les élèves à bien aligner leurs mots, il est bon de prévoir une ligne de couleur indiquant où doivent commencer les lettres. On leur expliquera que les lettres minuscules en écriture cursive

commencent sur cette ligne. On peut tracer des flèches indiquant l'orientation du mouvement. Un point vert peut symboliser le point de départ, et un point rouge, le point d'arrêt.

- En écrivant, les élèves devraient apprendre à tracer chaque lettre en un mouvement continu, pour mieux en saisir la forme.
- Des fiches ou des cartons peuvent aider les élèves à se rappeler les lettres plus difficiles.
- Les élèves peuvent se servir de divers types de papier ligné et de couleur pour leur permettre d'expérimenter.
- On doit enseigner aux élèves à bien placer leur feuille pour tracer des caractères d'imprimerie (parallèlement au bord du pupitre) et des lettres cursives (angle de soixante degrés vers la gauche pour les droitiers, et de soixante degrés vers la droite, pour les gauchers). Pour ceux qui ont de la difficulté à mettre leur feuille en place, on peut fixer un ruban gommé au pupitre parallèlement à la partie supérieure de la feuille.
- On doit enseigner aux élèves à tenir leur crayon correctement entre le pouce et le majeur et à placer l'index sur le crayon. Ils doivent tenir le crayon juste au-dessus de la partie aiguisée. Un ruban placé autour du crayon les aidera à se rappeler à quelle hauteur tenir leur crayon.
- L'utilisation d'un morceau de papier de couleur d'environ 1 cm^2 peut aider les élèves qui ont de la difficulté à espacer leurs mots. Un point au rebord droit du carré de couleur leur indiquera où commencer le mot suivant. Les gauchers ont plus de difficulté à espacer leurs mots, car ils ont du mal à se servir de l'index de leur main droite à cette fin.

Mathématiques

Dépistage des difficultés d'apprentissage

Tout comme ils peuvent éprouver des difficultés d'apprentissage dans le domaine du langage, les élèves peuvent en avoir en mathématiques. Ces difficultés viennent cependant souvent de mauvaises méthodes pédagogiques, de l'incapacité des enseignants d'évaluer la maturité d'un ou d'une élève par rapport à une aptitude précise, de l'accent mis sur la mémorisation au détriment de la compréhension, de la maîtrise insuffisante d'une aptitude avant de passer à une autre et d'une méconnaissance de la terminologie des mathématiques.

Les éléments suivants sont parfois des obstacles pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui maîtrisent mal les mathématiques :

- notions fondamentales telles que rapproché-éloigné, petit-gros, en haut-en bas, devant-derrière, début-fin, avant-après, tôt-tard, premier-dernier et notions se rapportant aux dimensions, aux formes et au temps;
- reproduction de chiffres tels que 3, 5, 7, 9 et 21 et direction de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division;
- connaissance des symboles numériques et des signes indiquant l'addition, la soustraction, la multiplication, la division, un chiffre plus grand que, un chiffre plus petit que;
- ordre des chiffres dans les calculs et étapes de la résolution d'un problème, qu'il s'agisse d'une simple addition ou d'un problème plus complexe;
- notions suivantes : plus, moins, combien, quelle longueur, quelle distance, quelle grosseur. Les élèves qui ne saisissent pas ces notions arrivent mal à déterminer si une opération mathématique augmente ou diminue un résultat et, conséquemment, à savoir s'il faut additionner ou soustraire;
- manipulation d'objets réels;
- représentation mentale des idées et des relations mathématiques;
- anxiété rattachée à l'apprentissage des mathématiques.

Le langage mathématique lui-même est très précis et représente pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage une source importante de problèmes. Les termes utilisés, tels que *série*, *fois*, *reste*, ont une signification spéciale et d'autres, tels que *produit*, *somme*, *dénominateur*, peuvent être source de confusion. Plusieurs élèves sont capables d'effectuer des calculs mais arrivent mal à le faire, parce qu'ils ne peuvent lire les instructions. Les manuels utilisés à tous les niveaux comportent du vocabulaire et des structures linguistiques qui dépassent de beaucoup le niveau des élèves auxquels ils sont destinés. Aux cycles intermédiaire et supérieur, on devrait consacrer un certain temps à expliquer aux élèves le langage des mathématiques.

S'il existe un grand nombre de tests d'évaluation standardisés, la meilleure méthode d'évaluation est probablement l'observation. Voici quelques difficultés observées généralement de la troisième à la septième année chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques :

- Dans les additions comportant deux colonnes, plutôt que d'additionner la colonne des unités, puis celle des dizaines, ils additionnement tous les chiffres en même temps.
- Ils commencent les additions et les soustractions par la gauche plutôt que par la droite.
- Quand ils font des soustractions, ils retranchent le plus petit chiffre du plus gros, quelle que soit sa position.
- Ils ne savent pas trop quoi faire du zéro dans un calcul.
- Dans les additions à deux ou à trois colonnes, ils ne savent pas quoi faire quand la somme des unités est supérieure à dix.
- Ils ne savent pas quand additionner, soustraire, multiplier ou diviser.
- Ils sont incapables de corriger leurs erreurs de calcul.

Ces difficultés peuvent être dépistées par l'étude des points suivants :

- erreurs commises par l'élève
- raison qui les explique
- façon de les corriger

Dans plusieurs cas, on peut surmonter d'importantes difficultés en enseignant à nouveau un concept de base que l'élève n'a pas maîtrisé.

Après avoir dépisté ces difficultés, on doit chercher à découvrir sur quoi elles reposent.

Un test de rendement général peut aussi permettre de déceler les faiblesses principales d'un ou d'une élève en calcul. Le test doit porter sur les aptitudes au calcul qu'il ou elle devrait avoir maîtrisées. L'enseignant ou l'enseignante qui connaît bien le programme que les élèves sont censés avoir vu à un niveau donné devrait être en mesure d'élaborer facilement ce test.

Une autre méthode diagnostique, élaborée par W.P. Dunlap et A.H. Brennan[52] et appelée *inventaire arithmétique libre*, ressemble, par son organisation et ses éléments importants, à un inventaire de lecture libre. Elle vise à évaluer les besoins des élèves en vue de déterminer quelle partie du programme permettra d'y répondre. Elle comprend six éléments :

- addition de nombres entiers
- soustraction de nombres entiers
- multiplication de nombres entiers
- division de nombres entiers
- fractions
- décimales et pourcentage

Les élèves font des exercices de plus en plus difficiles dans chacun des trois domaines fondamentaux : conceptualisation (pour savoir si les élèves comprennent le sens de l'opération), calculs (pour savoir s'ils peuvent calculer avec précision) et applications (pour savoir s'ils peuvent appliquer à la résolution d'un problème les concepts et leurs connaissances en calcul). Selon leurs résultats, les élèves sont placés en trois catégories :

- niveau indépendant : niveau auquel l'élève réussit 90 pour 100 des exercices;
- niveau d'apprentissage : niveau auquel l'élève réussit entre 75 et 90 pour 100 des exercices;
- niveau de frustration : niveau auquel l'élève réussit moins de 75 pour 100 des exercices.

On choisit des textes dans des manuels de la maternelle à la sixième année. On choisit un des six éléments à évaluer déjà mentionnés et des exercices dans les trois domaines principaux (conceptualisation, calculs et applications) dans les trois premiers quarts des manuels de chaque niveau, ainsi que des exemples de nouveaux exercices de chaque niveau. On choisit environ trente à trente-six exercices pour chaque niveau – dix pour évaluer l'aptitude à la conceptualisation, de quinze à vingt pour l'aptitude au calcul et six pour l'aptitude aux applications. Les exercices doivent comporter un minimum d'instructions et faire appel le moins possible à la lecture. On élabore une clé de correction et on dresse la liste des aptitudes à évaluer.

---

52. W.P. Dunlap et A.H. Brennan, «Diagnosing Learning Difficulties, via the I.A.A.», *Academic Therapy*, vol. 12, n°4 (1977) : 389-397.

Un seul élément du test est administré à la fois. On commence par les éléments qui précèdent de deux ans le niveau actuel de l'élève, pour déterminer son niveau d'indépendance et son niveau d'apprentissage. On administre ensuite successivement les autres éléments jusqu'à ce que soit atteint le niveau de frustration de l'élève. On prépare pour chacun des trois domaines principaux (conceptualisation, calculs et applications) un relevé qui indiquera le niveau de rendement de l'élève (niveau d'indépendance, d'apprentissage, de frustration).

Les résultats du test indiquent non seulement le niveau maîtrisé par l'élève dans chacun des trois domaines mentionnés, mais aussi ses faiblesses.

En recourant à l'une ou l'autre des méthodes diagnostiques, on peut déterminer les domaines de difficulté de l'élève et savoir s'il ou si elle est prêt(e) à faire l'apprentissage d'une aptitude précise. On doit ensuite se servir des données diagnostiques recueillies pour élaborer un programme correspondant aux besoins d'apprentissage de l'élève.

Méthodologie

Les mathématiques étudient les concepts tels que l'addition, les nombres naturels, les mesures, les fractions, etc. L'enseignant ou l'enseignante doit faire appel aux trois modes de représentation des concepts mathématiques :

- le mode concret, qui exige des opérations concrètes et la participation active de l'élève;
- le mode imagé, qui utilise les illustrations, les idéogrammes, les pictogrammes et les autres procédés imagés;
- le mode symbolique, qui a recours au symbolisme mathématique.

L'enseignement des mathématiques doit faire appel progressivement à ces trois modes de représentation, dans l'ordre exact indiqué ci-dessus. En outre, après avoir maîtrisé un mode de représentation, l'élève devrait pouvoir l'appliquer aux représentations qu'il ou elle connaît déjà. Cette méthode permet d'élaborer des activités et des objectifs en vue d'un apprentissage qualitatif, qui s'oppose à l'apprentissage souvent quantitatif des programmes habituels. Elle facilite l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique, car elle permet de distinguer les deux éléments suivants :

- le mode de représentation qui n'est pas maîtrisé;
- les étapes qui doivent être reprises.

Cette méthode permet d'élaborer des activités d'apprentissage visant à démystifier et à rendre accessible le langage mathématique. Les élèves en difficulté ont besoin d'être placés dans un cadre leur permettant de réussir, et il importe que les méthodes et les activités d'apprentissage visent non pas la recherche de solutions aux problèmes des manuels scolaires, mais la maîtrise des concepts mathématiques.

En passant progressivement du mode concret au mode symbolique, les élèves apprennent de façon adaptée à leurs besoins. Les mathématiques deviennent alors pour eux un jeu, auquel ils s'adonnent avec succès.

L'apprentissage des mathématiques fait appel à la manipulation d'objets, à des expériences individuelles ou en petits groupes et à des activités concrètes et diversifiées en classe. Les élèves apprennent en participant activement à leur apprentissage. Pour cela, ils doivent avoir l'occasion de réfléchir. On ne doit pas se contenter de transmettre ses connaissances aux élèves. On doit leur offrir un climat, du matériel et des activités propices à l'apprentissage. Ils travaillent ainsi en classe dans un cadre stimulant.

On doit respecter avec soin leur rythme d'apprentissage et celui des divers groupes de travail.

Il est important que les élèves profitent d'activités quotidiennes portant sur les nombres et le calcul mental, pour leur permettre de faire des découvertes, de manipuler des objets, de comprendre des concepts et de retenir ce qu'ils apprennent.

Méthodes pédagogiques suggérées

L'apprentissage doit faire appel à des activités libres : jeux, loisirs, activités en groupe et, à tour de rôle, calcul. Au début, on n'utilisera que des objets (blocs, perles, boutons, pailles, bâtonnets, billes, dominos, cartes à jouer, pâte à modeler, etc.). Les élèves doivent apprendre à verbaliser en travaillant.

Des cartes d'environ 50 cm^2 comportant des additions et des multiplications peuvent être mises à la disposition des élèves. On peut remettre des tableaux à chaque élève. On peut aussi prévoir des tableaux expliquant les étapes à suivre, comportant un point vert au-dessus des chiffres pour indiquer le début d'une opération et une flèche pour en indiquer le sens.

En règle générale, les élèves peuvent être attentifs pendant une dizaine de minutes, mais ont de la difficulté à l'être pendant vingt ou trente. On peut résoudre ce problème en divisant le cours en plusieurs périodes. Une période de vingt minutes, par exemple, peut être ainsi répartie :

- cinq minutes consacrées au calcul;
- cinq minutes consacrées à la présentation d'une nouvelle opération;
- dix minutes consacrées à la solution d'un problème.

On peut revoir certains concepts en divisant les cours de cette façon. On soutiendra ainsi l'attention des élèves tout au long des activités et donnera au cours un rythme acceptable.

Les activités multisensorielles sont tout aussi efficaces pour l'apprentissage des mathématiques que pour celui du langage. Pour apprendre à compter, par exemple, les élèves peuvent inscrire le chiffre *1* sur une fiche et placer celle-ci à côté d'un bloc. Ils font ensuite le chiffre *1* avec de la pâte à modeler et en suivent les contours tout en le nommant et en regardant le bloc et la fiche. Ils répètent l'exercice avec le chiffre *2*. Ils apprendront plus tard à nommer les chiffres. Ils écrivent alors le nom du chiffre à l'aide de pâte à modeler, tracent le contour des lettres et nomment le chiffre à haute voix tout en regardant les blocs et le mot écrit sur une fiche.

L'apprentissage des aptitudes de base en mathématiques peut aussi faire appel à ce genre d'activités. Par exemple, on peut écrire quatre opérations en colonnes sur un papier à l'aide d'un crayon feutre noir. (Ces opérations doivent être appropriées au niveau des élèves.) On place ensuite une feuille blanche sur le papier, et l'élève trace les chiffres du problème à l'aide d'un crayon, en disant à haute voix les chiffres et la réponse. On déplace la feuille, et l'élève répète l'opération une dizaine de fois. Sur une autre feuille, il ou elle reproduit ensuite de mémoire les quatre opérations cinq ou six fois. À la leçon suivante, l'élève doit écrire et nommer dans l'ordre les quatre opérations, puis donner rapidement les réponses, pêle-mêle, sans prendre le temps d'y réfléchir. Quand il ou elle est prêt(e), quatre nouvelles opérations lui sont présentées, avec d'autres problèmes faisant appel aux mêmes opérations. On peut aussi tracer les opérations dans le dos de l'élève.

La place des chiffres est une notion essentielle, qui présente bien des difficultés dans les additions, les soustractions, les multiplications et les divisions lorsque les élèves n'en comprennent pas la signification. Souvent, ils arrivent mal à comprendre la signification du chiffre *dix* et ses rapports avec les unités, ou la signification du chiffre *cent* et ses rapports avec les *dizaines* et les *unités*. Cette notion doit être enseignée à l'aide d'objets tels que des pailles, des bâtonnets ou des cure-dents. Les élèves constateront qu'en rassemblant dix bâtonnets, ils obtiennent le chiffre *dix*, et que le chiffre *dix* peut être divisé en dix unités. Ce n'est que par des activités concrètes de ce genre qu'ils comprendront l'importance de la place des chiffres.

Voici quelques autres suggestions qui peuvent être utiles aux enseignants :

- On peut fixer une droite numérique sur le pupitre des élèves et leur expliquer comment s'en servir.
- Les élèves qui ont de la difficulté à disposer les chiffres en colonnes peuvent utiliser du papier quadrillé ou retourner leur cahier pour que les lignes soient en position verticale.
- On devrait montrer aux élèves à se représenter les problèmes sous forme graphique ou à l'aide d'objets.
- Permettre aux élèves de distribuer des feuilles, des livres, des crayons, etc. est une façon pratique de leur apprendre à compter et de leur faire découvrir l'addition (combien en manque-t-il?) ou la soustraction (combien en reste-t-il?).
- Les élèves qui font des inversions de chiffres (qui écrivent, par exemple, $9 + 5 = 41$ au lieu de $9 + 5 = 14$) peuvent compter à haute voix.
- La publicité commerciale dans les quotidiens peut servir à illustrer des problèmes.
- Les élèves devraient apprendre que le signe *plus*, par exemple, signifie *additionner* et *et*. Ainsi $6 + 7$ veut dire 6 *additionné* avec 7 ou 6 *et* 7.
- On devrait expliquer aux élèves les relations entre les opérations de base (addition et soustraction, multiplication et division) et leur interchangeabilité.
- Dans la présentation des additions, on devrait expliquer au début les doubles ($2 + 2 = 4$; $3 + 3 = 6$; $4 + 4 = 8$; $5 + 5 = 10$).
- Une addition comportant le chiffre *9*, qui semble toujours difficile, peut être simpli-

fiée si les élèves savent qu'ils peuvent additionner *10*, puis *soustraire 1*. Par exemple, pour additionner *9* et *8*, ils peuvent procéder comme suit :
10 + 8 = 18 − 1 = 17; 9 + 8 = 17.

- Les tables de multiplication les plus faciles sont celles des 5 et des 10, que l'on peut apprendre à l'aide de pièces de cinq cents et de dix cents, car le fait de manipuler de l'argent est généralement intéressant. Les pièces de un cent peuvent être regroupées par deux, par trois ou par quatre pour l'apprentissage des autres tables. Si les opérations inverses sont expliquées en même temps, elles sont plus faciles à retenir (par exemple, 5 × 2 = 10 et 2 × 5 = 10).
- Les symboles «>» et «<» sont toujours difficiles à distinguer. Les élèves peuvent placer deux points superposés en regard du chiffre le plus élevé et un autre point en regard du chiffre le plus faible. En reliant le point du chiffre le plus faible aux deux points du chiffre le plus élevé, ils sont sûrs d'indiquer le symbole correctement (6:.3 et 5.:7). On peut aussi indiquer aux élèves que l'ouverture du signe est toujours orientée vers le chiffre plus élevé.
- La terminologie est souvent difficile pour les élèves. On peut leur demander de se représenter le problème en l'illustrant ou en le mimant. On doit s'assurer que les élèves connaissent bien les mots utilisés dans le problème.
- Le jeu de Monopoly est très utile pour apprendre la multiplication, la division, l'intérêt et le pourcentage.
- Divers jeux, tels que serpents et échelles, Parchesi, peuvent servir à approfondir l'addition si on se sert de deux dés plutôt que d'un seul. Les élèves doivent additionner les chiffres avant de déplacer leurs pions.
- Pour renforcer la reconnaissance des chiffres et des groupes de chiffres, les élèves peuvent jouer aux cartes avec deux jeux dont on a retiré les figures.
- Pour l'enseignement des fractions, on peut recourir avec profit à des pièces de feutre de couleur, coupées en carrés, en cercles, en rectangles et en triangles. Les élèves reproduisent ces formes avant de les diviser en deux, en trois, en quatre, etc. On peut leur demander de trouver les pièces qui forment un cercle. Lorsqu'ils ont pris l'habitude de bien assortir les pièces d'une figure donnée, ils peuvent apprendre le nom des fractions : la *demie*, le *quart*, etc.
- Voici d'autres notions qu'on peut souligner. Quand on additionne des objets, on les rassemble; quand on les soustrait, on les sépare. La multiplication est une série d'additions ou une façon plus rapide d'additionner; la division est la soustraction d'ensembles égaux. Les élèves doivent comprendre que si le résultat est plus élevé que le chiffre de départ, l'opération effectuée est une addition ou une multiplication. S'il est plus faible, l'opération effectuée est une soustraction ou une division.
- L'élève bon(ne) en lecture mais qui a de la difficulté en mathématiques peut travailler avec un ou une autre élève doué(e) pour les mathématiques mais faible en lecture, ce qui profite aux deux élèves.
- Les élèves des classes supérieures peuvent servir de tuteurs aux élèves plus jeunes.
- Lorsque les élèves se trompent, on devrait savoir quelles erreurs ils commettent, pourquoi et s'ils savent comment les corriger. On devrait toujours vérifier les travaux des élèves pour bien connaître le genre de difficultés qu'ils éprouvent. Si les erreurs commises le sont aussi par d'autres élèves, on peut alors reprendre la leçon.
- Les élèves devraient travailler en groupe au tableau noir, ce qui permet à l'enseignant ou à l'enseignante de voir d'un coup d'œil ce qu'ils font et les difficultés qu'ils éprouvent.
- On devrait toujours expliquer la façon la plus facile d'effectuer une opération et éviter de présenter aux élèves d'autres méthodes qui ne feraient que les mêler.
- Le tachistoscope est très utile pour dépister les difficultés qu'éprouvent les élèves avec les opérations de base; il est facile d'en fabriquer un avec du carton. Les opérations figurent sur des fiches qui sont ensuite insérées dans le support. Une carte peut comporter une addition, une autre, une soustraction, etc. L'enseignant ou l'enseignante indique sur sa feuille, dans le même ordre que celui des fiches, les séries d'opérations, en prévoyant trois colonnes intitulées *Instantanés*, *Analyse*, *Observations*. Si l'élève donne la réponse en moins de cinq secondes, on coche la colonne *Instantanés*. Si l'élève ne peut répondre correctement, on inscrit le signe

« – » dans la même colonne et on coche la case *Analyse*. Pendant que l'élève cherche la réponse, on observe comment il ou elle procède et on inscrit ses observations dans la colonne appropriée.

FEUILLE DE RÉPONSES

	Instantanés	Analyse	Observations
8 + 1	________	________	________
5 + 4	________	________	________
2 + 4	________	________	________

Arts visuels et arts du spectacle

Tel qu'indiqué dans le programme-cadre des cycles intermédiaire et supérieur intitulé *Arts visuels*[53], les buts de l'enseignement des arts sont les mêmes pour les élèves en difficulté que pour les autres. Les enseignants qui dispensent des cours d'arts visuels et d'arts du spectacle sont d'avis que ces matières devraient revêtir beaucoup d'importance pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, car ces élèves ne peuvent souvent bien communiquer que par les arts, qui leur permettent d'améliorer leur qualité de vie et leurs aptitudes fonctionnelles.

L'apprentissage des arts visuels et des arts du spectacle ne vise pas à former des artistes. Ce serait merveilleux si tous les élèves pouvaient apprendre à apprécier les arts et à faire preuve de jugement critique, mais les programmes d'enseignement des arts visent principalement à favoriser la créativité. Il semble que la créativité fasse essentiellement appel à la visualisation d'images mentales et à l'imagination. Les élèves qui ont des talents artistiques ont beaucoup d'intuition et d'imagination et une grande facilité à illustrer les aspects inédits des choses, mais la créativité, elle, est à la portée de tout le monde. Les élèves peuvent cependant ne pas exprimer cette créativité par crainte de faire des erreurs, d'être tournés en ridicule, critiqués ou exclus de leur groupe d'amis. On doit tenir compte de ces éléments, surtout si on enseigne à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les arts visuels et les arts du spectacle initient les élèves au théâtre, aux concerts et aux expositions artistiques. Pour leur part, les artistes peuvent faire profiter les élèves de leurs talents. Les enseignants qui cherchent le plus possible à élargir les perspectives des élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent les aider beaucoup à accroître leur estime de soi.

Les arts favorisent l'observation, le développement de la mémoire et du langage et le discernement. Ils offrent aux élèves des activités physiques et une stimulation intellectuelle. Les activités artistiques permettent aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de vérifier des hypothèses, de donner libre cours à leur curiosité naturelle, et même de vivre des expériences qu'ils ne pourraient vivre autrement. Les élèves peuvent apprendre par l'imitation, par la prévision des conséquences et par la présence des autres.

L'enseignement des arts aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage est particulièrement difficile. Ces élèves hésitent parfois à participer à des activités nouvelles ou inhabituelles. En d'autres termes, ils ont souvent beaucoup de réticence à s'aventurer en terrain inconnu. Après avoir fait quelques pas dans une nouvelle direction, ils ont parfois besoin d'un certain temps pour bien assimiler ce qu'ils viennent d'apprendre avant de faire de nouvelles expériences. On ne doit pas oublier qu'il ne s'agit pas là d'un phénomène de régression, mais d'une étape nécessaire du processus d'apprentissage de certains de ces élèves.

L'apprentissage des arts devrait être individualisé le plus possible et offrir un éventail suffisant d'activités. On encouragera les élèves à discuter entre eux de leurs travaux et à participer à l'organisation et à la planification des activités. L'apprentissage est d'autant plus efficace que le travail est divisé en petites tâches distinctes faisant partie d'un tout séquentiel. Il est souvent plus profitable de prévoir des activités brèves, de moins de vingt minutes, plutôt qu'une seule activité d'une heure.

Il semble qu'il y ait une corrélation étroite entre le sens esthétique et l'acquisition du langage. Ces deux domaines d'apprentissage sont axés sur des aptitudes intellectuelles faisant appel à la perception des similitudes, des différences, des analogies et des oppositions.

53. Ontario, ministère de l'Éducation, *Arts visuels* (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1986).

Les arts ne devraient donc pas être considérés comme un élément accessoire dans la formation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais plutôt comme un élément essentiel de leur programme d'apprentissage.

Aptitudes sociales

On a beaucoup parlé des «perturbations secondaires», ou troubles de deuxième niveau, qui peuvent apparaître chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage par suite d'échecs scolaires répétés. Un manque de compréhension de la part des enseignants ou le recours à des méthodes pédagogiques inappropriées engendre parfois chez les élèves un sentiment de crainte et d'inutilité, qui peut se manifester par un comportement de repli sur soi et d'agressivité. Comme ils ont appris à accepter les échecs, ces élèves craignent parfois le succès, qui peut créer des attentes qu'ils ont peur de ne pouvoir combler. Certains peuvent réagir en jouant à la victime ou en faisant le pitre; d'autres peuvent tout simplement se faire oublier et se rendre invisibles à l'école. Pour apprendre à avoir confiance et à connaître le succès, tous ont besoin d'enseignants bienveillants, qui leur dispensent un enseignement cohérent et personnalisé.

L'enseignant ou l'enseignante qui fait progresser le mieux ces élèves est celui ou celle qui se montre authentique, n'hésite pas à payer de sa personne et traite chaque élève en respectant sa dignité et sa valeur. Il ou elle ne s'étonne pas que certains élèves le mettent ou la mettent à l'épreuve et cherchent à savoir dans quelle mesure il ou elle est digne de confiance. Le comportement de ces élèves peut être passablement agressif, mais il vise toujours le même but : découvrir s'ils peuvent faire confiance. Pour d'autres renseignements utiles à cet égard, on pourra consulter le document d'appui *Le comportement*[54].

Pour offrir aux élèves en difficulté le cadre le plus propice à leur apprentissage, on doit bien connaître les caractéristiques d'apprentissage de chacun et de chacune, avoir des attentes uniformes et un comportement positif constant à l'égard des élèves, tout en étant capable de manifester son désaccord quand il le faut en distinguant bien l'élève et son comportement. On évite les observations générales négatives, qui peuvent nuire aux élèves. On n'oublie pas que certains ont de la difficulté à faire des choix appropriés ou sont souvent trop impulsifs pour être en mesure d'adopter un autre comportement. On sait aussi que ces difficultés proviennent d'une grande anxiété qui les porte à des réactions désespérées. On cherche alors, dans l'organisation de sa classe et des activités, à réduire cette anxiété en fournissant aux élèves un cadre d'apprentissage bien structuré qui leur permette de savoir ce que l'on attend d'eux. Ils sont ainsi plus libres d'approfondir les diverses possibilités qui s'offrent à eux et de mieux réagir devant les situations.

La meilleure façon de réduire l'anxiété des élèves en classe est de leur dispenser un enseignement individualisé fondé sur leurs besoins, qui fasse appel à la consultation et à l'évaluation critérielle. L'élève participe ainsi pleinement à la prise de décisions en ce qui a trait à son travail scolaire. Les discussions sont toujours fondées sur les besoins intellectuels et affectifs de chaque élève. Cette façon de faire favorise l'apprentissage coopératif. Il est bien connu que les élèves peuvent apprendre tout autant entre eux qu'auprès d'un ou d'une adulte, et les enseignants bien avisés chercheront à mettre cette force au service d'un programme d'apprentissage soigneusement préparé.

Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage hésitent à faire des travaux qui correspondent à leurs aptitudes, se sentent facilement frustrés et abandonnent rapidement lorsque surviennent des problèmes difficiles. Leur manque de confiance en soi et leur incapacité à terminer ce qu'ils entreprennent sont des comportements qu'ils ont acquis avec le temps. Une façon de remédier à cette situation est de les inciter à se prendre progressivement en main, par exemple à se dire «Je vais essayer même si c'est difficile», «Il doit y avoir une solution», ou encore «Une chose à la fois». Ceci peut les aider à persévérer davantage, à relever leur seuil de tolérance à la frustration et à augmenter leur propre estime.

Dans les diverses situations sociales que l'on vit, on étudie son milieu, on recherche des indices qui se rapportent le mieux à son expérience antérieure, on vérifie l'exactitude de ses réactions et on corrige ses hypothèses initiales erronées. Il s'agit là

---

54. Ontario, ministère de l'Éducation, *Le comportement* (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1986).

d'un processus permanent qui nécessite un grand discernement. La plupart des gens sont capables d'analyser, de juger, d'organiser et de faire des généralisations et peuvent donc acquérir les aptitudes à l'analyse, au jugement, à l'organisation et à la généralisation de façon intuitive. Mais les élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'acquièrent parfois ces comportements sociaux que si on les leur enseigne.

Depuis quelque temps, on commence à mieux comprendre que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage souffrent souvent de difficultés sociales que l'on ne peut attribuer à leurs échecs scolaires. Voici quelques-unes de ces difficultés :

- ***Inaptitude à interpréter les rôles sociaux.*** Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne comprennent pas que chacun ou chacune joue dans la vie un grand nombre de rôles différents. Par exemple, une même femme peut être fille, sœur, épouse, belle-mère, tante, nièce, enseignante, conférencière, voisine, amie intime, superviseure et employée. On assume souvent un rôle pour répondre aux attentes des autres.Un père peut, en s'adaptant aux besoins de ses enfants, jouer le rôle de parent, de compagnon ou même d'enfant. À l'égard de ses propres parents, il joue parfois le rôle de leur fils, parfois celui de leur parent. S'il enseigne, il se retrouve parfois au rang des élèves.

  La plupart des gens font constamment attention à tous ces indices plus ou moins subtils qui leur indiquent le rôle qu'ils doivent jouer et le moment de le faire. Ils savent également reconnaître le rôle qu'une autre personne joue et adopter un comportement approprié. Pour leur part, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage éprouvent souvent beaucoup de difficulté à projeter une image uniforme d'eux-mêmes parce qu'ils connaissent mal leurs points forts et leurs points faibles. Il n'est donc pas étonnant que les autres ne sachent pas comment se comporter avec eux et finissent par les éviter.

- ***Manque de maturité affective.*** En raison de leur manque de maturité affective, plusieurs élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et se retrouvent entre l'âge de la pré-adolescence et l'âge adulte ont souvent un comportement égocentrique. Ils interprètent les choses à partir de leur propre vision plutôt que de celle d'autrui. S'ils sont en train de converser et qu'une pensée leur traverse l'esprit, ils peuvent interrompre une phrase en pensant que les autres ont eu la même pensée.

- ***Faible capacité d'analyse.*** Parce qu'ils ont une faible capacité d'analyse, ils n'ont pas conscience des expressions et du langage corporel qui peuvent indiquer, chez une autre personne, un état d'inquiétude, de frustration, d'anxiété, de crainte, d'humour ou d'impatience, ou un désir d'isolement. Comme ils ne peuvent percevoir ces indices directs ou indirects, il leur arrive souvent de ne pas comprendre les besoins de sympathie, d'appui, de solitude, etc., exprimés par les autres. Ils ne donnent donc pas beaucoup d'appui à leur famille ou à leurs amis, et par conséquent les autres recherchent peut-être leur compagnie moins souvent.

- ***Affectivité superficielle.*** À l'intérieur de certaines limites, les gens se forgent en général des habitudes de comportement quotidien. Ils cherchent généralement les moyens les plus efficaces de planifier leur journée, de préparer leurs repas, de se rendre au travail, etc. Il existe aussi divers comportements sociaux appropriés pour converser avec son employeur, avec la responsable d'une entrevue, avec une vague connaissance, etc. Ceux qui ont bien intégré ces expériences peuvent les prévoir et se comporter de façon convenable. Ceux qui ne les ont pas bien intégrées ne disposent pas d'une vaste gamme de comportements appropriés. Ils connaissent mal les limites sociales, peuvent converser de façon trop intime avec un étranger ou, à l'inverse, ne pas s'intéresser à un ami ou à une amie très proche. C'est ce qu'on entend par *affectivité superficielle*.

- ***Mauvaise notion du temps.*** Les gens ne peuvent connaître de sentiments profonds que s'ils ont une conscience suffisante du temps. Une situation ne pourra les faire rire ou les attrister que s'ils sont en mesure d'en percevoir les prolongements passés et futurs. Pour leur part, certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage vivent surtout dans l'instant présent. Ils ne peuvent donc éprouver certaines expériences aussi intensément qu'on s'y attendrait.

- ***Troubles linguistiques et de conceptualisation.*** Ces troubles portent souvent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à interpréter les choses au sens littéral et à ne pas voir les nuances qui peuvent modifier la signification du lan-

gage. Par exemple, ils peuvent interpréter l'énoncé «Mais que fais-tu là!» comme une question, plutôt que comme une exclamation. Ceux qui interprètent ce qu'ils entendent au sens littéral ou interprètent les éléments superflus d'une conversation parce qu'ils ne se concentrent pas sur les mots importants ne peuvent faire autrement que déformer ce qu'ils entendent. En outre, une connaissance insuffisante de ce que l'on attend d'eux en société les empêche de juger de la longueur pertinente d'une discussion. Ainsi, lorsqu'ils commencent à parler d'un sujet, certains ont parfois tendance à trop s'y attarder. D'autres, qui n'ont pas acquis de connaissances linguistiques approfondies, ne peuvent gagner les autres à leur point de vue. En raison de leur langage, il arrive aussi à ces élèves d'être rabroués au moment le moins propice.

Parce qu'ils ont une gamme peu étendue de comportements, ils comprennent mal les autres. S'ils ne comprennent pas que les autres réagissent à leur propre comportement (plaintes, colères, joies, frustration, etc.), ils auront très peu de possibilités de modifier ou d'enrichir cette gamme.

Méthodes pédagogiques

Une des façons d'aider les élèves à résoudre ces difficultés sociales est de recourir à des programmes d'activités faisant appel à la collaboration de leurs camarades. Ces programmes peuvent inclure les éléments suivants :

- analyse complète des difficultés de chaque participant ou de chaque participante;
- possibilités d'interaction avec des camarades;
- participation d'élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage (les possibilités d'interaction entre les élèves qui ont des difficultés sur le plan social sont limitées);
- activités favorisant davantage les interactions entre les participants que le travail en tant que tel (aussi, les encourager à ne pas établir de rapport trop étroit avec les adultes qui participent au programme);
- langage simple et direct (éviter les termes qui peuvent avoir plusieurs significations);
- importance pour chaque élève d'apprendre à organiser lui-même ou elle-même son monde;
- efforts visant à éliminer les comportements indésirables et à aider les élèves à comprendre qu'ils peuvent adopter d'autres comportements;
- collaboration entre l'enseignant ou l'enseignante principal(e) et les autres enseignants pour s'assurer : a) que les comportements à éviter ne sont pas suscités, b) que les autres enseignants exploitent le mieux possible les situations favorisant l'apprentissage social, c) qu'ils sont tenus au courant de la qualité de leur travail, d) que le matériel utilisé sert de point de départ plutôt que de fin en soi.

Une analyse des difficultés sociales devrait permettre de déterminer si les élèves :

- peuvent indiquer les sentiments exprimés par une autre personne;
- expriment leurs propres sentiments ou les transforment en se repliant sur eux-mêmes, en étant hyperactifs ou en se défoulant sur une autre personne;
- connaissent des façons positives d'exprimer leur satisfaction, leur désaccord, leur sympathie, etc.;
- peuvent rallier les autres à leur point de vue;
- peuvent imaginer ce que ressentent les autres dans diverses situations;
- ont une faculté de conceptualisation correspondant à leur âge;
- peuvent imaginer des situations sociales, les décrire et les simuler, par exemple : une visite chez le médecin, la rencontre de nouveaux amis, des achats dans un magasin, une entrevue pour un emploi, un rendez-vous amoureux, etc.;
- observent le langage corporel par lequel s'exprime l'humeur;
- savent se servir du langage corporel dans leurs interactions avec les autres, par exemple : savoir quelle distance conserver, quand toucher quelqu'un ou lui prendre la main, quand faire preuve de sympathie, quoi faire de ses mains et de ses pieds, etc.;
- se font une idée des gens d'après leur coupe de cheveux, leur posture, leur tenue ou leurs vêtements;
- comprennent les messages implicites transmis par un étalage de magasin, l'ameublement d'une maison, un bureau luxueux, une tribune;

- comprennent les liens de parenté, par exemple ce qui fait d'une personne un grand-parent, un oncle, une tante, une nièce, un neveu, une parente par alliance, un enfant adoptif, ou pourquoi on s'appelle Monsieur, Mademoiselle, Docteur, etc.;
- comprennent les étapes de la vie et les caractéristiques de chacune;
- connaissent l'heure qu'il est, le jour de la semaine, les mois de l'année, les saisons, les vacances et leur séquence;
- partagent leurs sentiments avec autrui ou axent la conversation sur eux-mêmes;
- se préoccupent des intérêts et des sentiments des autres;
- expriment leur gratitude à ceux qui les ont aidés;
- savent quand arrêter de parler;
- parlent trop fort, se répètent et s'écartent du sujet;
- connaissent les conséquences de leur comportement sur les autres;
- ont acquis l'indépendance qu'on attend d'élèves de leur âge;
- peuvent organiser un après-midi ou une journée avec un ami ou une amie.

En outre, voici des suggestions[55] qui permettront aux enseignants d'aider les élèves à acquérir le comportement social approprié dans un climat propice :

- Les élèves forment un cercle. Ils choisissent une caractéristique physique (couleur des cheveux, des yeux, etc.) de leur voisin ou de leur voisine de gauche et lui font un compliment. Après un tour complet, les élèves expliquent ce qu'ils ont ressenti en entendant leur voisin ou leur voisine leur dire quelque chose de gentil devant les autres. Cette activité peut être répétée par la suite avec des variantes («J'aime la façon dont Denis danse . . . , chante . . . , sourit . . . », etc.) et des qualités morales (sens de l'humour, générosité, gentillesse, etc.).
- Remettre aux élèves une grande feuille de papier brun et des craies à dessiner. À tour de rôle, chaque jour, un ou une élève se couche sur le papier et les autres dessinent sa silhouette. Chacun et chacune collaborent à la confection du portrait en portant attention aux caractéristiques physiques. Inscrire sur la feuille quelques renseignements personnels : âge, adresse, date de naissance, numéro de téléphone, matière scolaire préférée, matière la moins aimée, passe-temps et intérêts. Afficher chaque portrait.
- Dessiner sur du carton des visages épanouis, puis les découper en laissant un espace suffisant pour écrire. Remettre un visage à tous les élèves et demander à chacun et à chacune de rédiger une phrase positive sur l'élève du jour (choisi(e) lors de l'activité précédente), par exemple : «Lise est généreuse.» Les visages sont ensuite placés sur le portrait de l'élève. À la fin de la leçon ou de la semaine, les élèves apportent à la maison leur portrait et les commentaires favorables.
- Se procurer un pèse-personne et un mètre à mesurer. En petits groupes, les élèves se pèsent et se mesurent les uns les autres. Regrouper les résultats sur une feuille et comparer les ressemblances et les différences. Établir un climat propice à l'acceptation des différences et à la réflexion positive.
- Mettre sur pied un centre d'apprentissage en demandant aux élèves d'apporter des photos d'eux-mêmes quand ils étaient plus jeunes et une photo récente. Diviser un tableau d'affichage en deux : disposer les photos anciennes d'un côté, les photos récentes de l'autre. Les élèves discutent en groupe des changements qui ont eu lieu dans leur vie.
- L'enseignant ou l'enseignante se procure un tampon encreur et du papier. Les élèves impriment leurs empreintes digitales et les comparent avec celles des autres. Ils verront avec intérêt qu'il n'y a pas deux empreintes identiques.
- Remettre à chaque élève un crayon et une fiche, sur laquelle il ou elle inscrit : «Je suis unique.» Placer toutes les fiches sur une table, à la vue des élèves et leur demander de retrouver leur propre fiche. Discuter ensuite du caractère distinctif de l'écriture de chacun ou de chacune, qui ne ressemble jamais entièrement à celle d'un ou d'une autre.

---

55. Adapté du document du Conseil de l'éducation du comté de Grey, *Learning Disabilities* (Markdale, Ontario, Grey County Board of Education, 1978).

- Se procurer un magnétophone et un ruban vierge. Chaque élève enregistre un poème ou un court texte. Faire jouer le ruban ensuite pour discuter des divers types de voix : aiguë, grave, rapide, lente, accentuée.
- Demander aux élèves d'apporter à l'école des objets et des illustrations se rapportant à leurs centres d'intérêt. Fixer une journée pour discuter des intérêts de chacun ou de chacune. Chaque élève confectionne un chapeau en carton illustrant ses intérêts personnels et sur lequel sont fixés des articles appropriés. Exposer ensuite les chapeaux et comparer les similitudes et les différences.
- Demander à chaque élève de découper une grosse étoile dans du carton, pour y écrire les choses qu'il ou elle fait bien, par exemple : «Je peux grimper dans un arbre», «Je peux lire un livre en une nuit», «Je peux écrire une histoire intéressante». Les étoiles sont ensuite placées sur le tableau d'affichage, et les élèves peuvent discuter de ce qu'ils ont écrit sur leur étoile. Leur demander de suggérer aux autres d'autres énoncés. Cette façon de faire permet aux élèves d'entendre des commentaires positifs sur leurs réalisations et accroît leur propre estime.
- Préparer un autre tableau comportant des énoncés sur les sentiments des élèves, par exemple : «Je suis en colère quand . . . », «J'ai peur quand . . . », «La fois où j'ai été le plus heureux, c'est . . . », «J'ai été emballée par . . . ». Une fois leur phrase complétée, les élèves forment un cercle et discutent de ce qu'ils ont écrit.
- Fournir aux élèves un crayon et du papier et leur demander d'écrire une charade sur eux-mêmes. Lire les indices aux autres en leur demandant de deviner de qui il s'agit. Variante : demander aux élèves de fournir des indices positifs sur l'un ou l'une des élèves, sans oublier personne. Les élèves devinent ensuite les réponses.
- Remettre des fiches aux élèves et discuter avec eux de la façon dont ils ont réfléchi et parlé à leur sujet depuis quelques semaines. Puis leur demander d'écrire quelque chose sur eux-mêmes que les autres ne connaissent pas, par exemple ce qu'ils aiment faire, ce qu'ils n'aiment pas faire, comment ils se sentent dans certaines circonstances, ce à quoi ils s'intéressent, les gens qu'ils aiment. Placer les fiches dans une enveloppe, fixée au portrait de chaque élève, pour montrer des choses «intérieures» qu'on ne connaît pas facilement.
- Les élèves peuvent progressivement ajouter d'autres énoncés à leur enveloppe «Moi». Un peu plus tard, on peut demander à quelques élèves de partager avec leurs camarades quelques-unes de ces «choses intérieures».
- Prévoir de grandes feuilles de papier blanc, des vieilles revues, de la colle et des ciseaux. Demander aux élèves de feuilleter les revues pour y trouver des portraits qui illustrent, par exemple, leurs goûts, leurs intérêts, leurs passe-temps, leurs activités, leurs sentiments. Lorsque les élèves ont réuni leurs illustrations, ils font un collage qui les représente. Laisser à chaque élève le temps de présenter son collage.
- Inviter les élèves à dessiner leur arbre généalogique en plaçant dans l'arbre leurs frères et sœurs, leurs parents, leurs grands-parents, etc. Cette activité renforce le sentiment d'appartenance.
- Les élèves forment un cercle. Choisir un ou une élève et demander aux autres de quelle façon il ou elle est utile ou important(e) pour le reste de la classe. On peut commencer la discussion en disant, par exemple : «Louis est utile ou important pour la classe parce qu'il est toujours à l'heure et prêt à travailler.» Ou : «Lise est importante parce qu'elle nous rend heureux par son sourire.» Cette activité peut sembler présenter de gros risques, mais si les élèves ont eu des commentaires positifs au cours des semaines précédentes, on peut être agréablement surpris par leurs commentaires cette fois-ci.
- Comme dernière activité, demander aux élèves d'écrire un texte sur ce qu'ils ont découvert au cours des dernières semaines. Titre suggéré : «Ce que j'ai appris sur moi-même.»

Voici deux autres méthodes qui permettent aux élèves d'accroître leur estime de soi :

- Faire parvenir aux parents, chaque jour ou chaque semaine, un court message, par téléphone ou par lettre, sur les réalisations positives de leur enfant. Il est très important de discuter au préalable avec les parents de l'objectif et du contenu du message. Au téléphone, le message peut prendre la forme suivante : «Bonjour, M./Mme . . . J'appelle pour vous dire que Gaston a appris aujourd'hui la table de

multiplication de cinq.» Ou : «Collette a travaillé très fort et a terminé aujourd'hui son travail de lecture. Je vous rappellerai bientôt.»

– Écrire quotidiennement une note à l'intention de chaque élève. Inciter les élèves à répondre. Ces messages n'ont pas pour but de traiter de difficultés graves, mais de servir simplement d'échanges polis entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante. En voici quelques exemples :

Exemple nº 1

Note de l'enseignant ou de l'enseignante	Réponse de l'élève
J'aime beaucoup ta nouvelle broche!	Merci, c'est ma grand-mère qui me l'a offerte pour mon anniversaire.
Tu semblais un peu triste aujourd'hui ...	J'ai perdu mon chien la nuit dernière et je ne l'ai pas retrouvé.
J'espère que tu t'amuseras bien à la fête samedi!	Sûrement!

Exemple nº 2

Note de l'élève	Réponse de l'enseignant ou de l'enseignante
J'aime beaucoup vos nouveaux souliers.	Merci! Il m'a fallu du temps pour les trouver, mais ça en valait la peine . . .
J'ai fait du patin à roulettes samedi dernier.	Tu as certainement dû t'amuser beaucoup!

Le Centre d'étude de l'enfant de l'Université d'Ottawa était en voie d'élaborer, au moment de la rédaction du présent document, un programme d'apprentissage des aptitudes sociales adapté aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et comportant une série de modules traitant chacun d'un aspect social particulier (perception, connaissance, observation).

Le premier module porte sur les difficultés que présente la perception sociale. Les élèves qui en souffrent reçoivent une formation directe de courte durée qui leur permet de mieux comprendre les expressions et les mots qui expriment les émotions. Le deuxième module présente des méthodes pour apprendre aux élèves que les autres peuvent avoir des perspectives différentes des leurs. Les élèves qui ont tendance à se replier sur eux-mêmes apprennent la façon d'établir des contacts sociaux, de commencer une conversation et de faire des demandes raisonnables. Ils apprennent à imiter, à partir de rubans magnétoscopiques, d'autres élèves qui se livrent à ces activités avec succès. Les élèves agressifs apprennent à se maîtriser par diverses méthodes, par exemple en recherchant d'autres solutions que l'agressivité lorsqu'ils sont en colère et en prévoyant les effets à long terme de leur comportement, de façon à retarder une réaction violente jusqu'à ce qu'ils puissent étudier rationnellement ce qui les met en colère.

Ce programme se déroule en petits groupes, composés d'élèves aux prises avec des difficultés analogues. L'animateur ou l'animatrice doit avoir reçu une formation spéciale. Le programme devrait donc être particulièrement utile au personnel spécialisé qui a appris comment le mettre en œuvre.

Le Centre d'étude de l'enfant a mis sur pied une banque de programmes de formation sociale commerciaux. Pour de plus amples renseignements sur ces programmes et sur le projet du Centre d'étude de l'enfant, écrire à l'adresse suivante :

Le Directeur ou la Directrice
Centre d'étude de l'enfant
Université d'Ottawa
651, rue Cumberland
Ottawa (Ontario)
K1N 6N5

La Fondation Integra offre également un programme de formation sociale spécialisé à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Pour se renseigner sur ce programme et sur le matériel utilisé par la Fondation, tel que des listes de contrôle des comportements et des méthodes de formation, écrire à l'adresse suivante :

Le Directeur ou la Directrice
Fondation Integra
25, rue Imperial
Toronto (Ontario)
M5P 1C1

Besoins des élèves en difficulté au palier secondaire

Caractéristiques de ces élèves

Les caractéristiques des adolescents en difficulté d'apprentissage sont essentiellement les mêmes que celles des élèves plus jeunes. Par exemple, ils sont eux aussi hyperactifs, même si cela ne se manifeste que par des grimaces ou des tambourinages de la main ou du pied. Certains ont même appris à sublimer leur hyperactivité au point d'apparaître tendus. Les adolescents en difficulté ont également besoin d'attention et ont souvent un comportement bruyant en classe. Leurs aptitudes sociales (voir la section précédente) sont souvent très faibles. Leur capacité d'attention est moins bonne que celle de leurs camarades, ils manquent d'organisation, et leurs aptitudes à l'orthographe et à l'écriture sont inférieures au niveau moyen correspondant à leur âge et à leur année d'étude. De façon générale, ils maîtrisent mal le langage et ils ont une faible aptitude en mathématiques.

Les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage cherchent souvent à les cacher en manifestant un manque d'intérêt à l'école, ce qui les fait passer pour des élèves paresseux, qui ne font pas suffisamment d'efforts et ne sont pas motivés. En raison de leurs échecs scolaires répétés, ils ont tendance à être déprimés, à se sentir intellectuellement inférieurs aux autres, à avoir une mauvaise image d'eux-mêmes, à afficher une attitude négative tant envers eux-mêmes qu'envers la société. En outre, ils ont de la difficulté à bien percevoir les rapports sociaux et à s'y adapter, à une époque où ces aptitudes sont pourtant essentielles à leur développement personnel. Au moment même où ils s'efforcent de régler une foule de problèmes personnels (identité, sexualité, valeurs sociales et culturelles et relations avec les adultes), ils peuvent donc se sentir accablés par le fardeau additionnel de leurs difficultés d'apprentissage, si l'enseignant ou l'enseignante n'en tient pas compte et ne cherche pas à les corriger.

Il est d'ailleurs très difficile de reconnaître les difficultés d'apprentissage au palier secondaire, car les adolescents ont déjà adopté à ce point bien des comportements pour cacher leurs difficultés d'adaptation. On a donc du mal à déterminer s'il s'agit vraiment d'une difficulté d'apprentissage ou si cette difficulté provient d'un manque d'intérêt, de motivation ou d'application. Sans compter qu'il y a très peu de tests au palier secondaire permettant aux enseignants de mieux s'y retrouver. La meilleure méthode diagnostique est peut-être l'analyse des tâches, car elle porte sur un domaine particulier de difficulté et ses résultats peuvent servir de point de départ au choix de méthodes pertinentes et de matériel didactique pratique.

Au palier secondaire, on reconnaît généralement que le premier critère pour déterminer une difficulté d'apprentissage est l'existence d'un écart important entre les aptitudes et le niveau de rendement. Cet écart se manifeste surtout dans a) l'expression orale, b) la compréhension des mots entendus ou écrits, c) la lecture élémentaire, d) la compréhension de la lecture ou e) l'aptitude aux mathématiques. Selon certains spécialistes, les difficultés d'orthographe sont souvent un bon indicateur des difficultés d'apprentissage.

L'expression écrite d'un ou d'une élève dans des rédactions, des notes et des travaux est peut-être le meilleur indice de difficultés d'apprentissage, car elle dénote son incapacité à bien organiser sa pensée, à l'exprimer de façon logique et cohérente et à la mettre par écrit. La première étape du

diagnostic d'une difficulté d'apprentissage pourrait être l'administration d'un test d'orthographe et l'étude d'un travail de rédaction libre et d'un récit que l'élève aura reconstitué à partir d'un texte qui lui a été lu. L'administration de tests d'intelligence individuels et de tests de compréhension des mots entendus pourrait indiquer quelles sont ses aptitudes à cet égard.

Il semble que les enseignants auraient intérêt à soumettre à une évaluation plus poussée les élèves qui présentent des écarts importants entre les résultats de leur test verbal et ceux de leur test non verbal.

Du point de vue des besoins d'apprentissage, les programmes du cycle primaire et du palier secondaire sont très différents. S'ils sont axés sur le développement au cycle primaire, ils visent principalement le rattrapage au palier secondaire. On reconnaît généralement que les adolescents en difficulté exigent de l'aide en ce qui a trait au rattrapage scolaire, à l'apprentissage de la vie quotidienne et à l'adaptation constante à la vie de l'école et du milieu. Outre leurs besoins en matière d'aptitudes scolaires et professionnelles, les adolescents en ont plusieurs d'ordre personnel, surtout celui de se sentir bien dans leur peau. À cette fin, on doit veiller à leur donner des travaux dont ils peuvent bien s'acquitter et qui leur permettent de développer leurs talents particuliers. Dans certains cas, on devrait prévoir des programmes libres pour redonner aux élèves le goût d'apprendre et leur fournir l'occasion de faire l'apprentissage d'un métier et de développer leurs talents.

Il faut aussi répondre aux besoins de ces élèves en matière de socialisation. Les adolescents qui ont toujours éprouvé des difficultés d'ordre scolaire et des échecs répétés et ont un comportement indésirable sont souvent rejetés par leurs parents, les enseignants et les autres élèves. Ils deviennent des solitaires, qui ne se mêlent pas aux autres en raison d'un sentiment général d'infériorité. S'ils éprouvent un trouble du langage ou de la difficulté dans leurs rapports sociaux, ils ont souvent une aptitude médiocre à la conversation et perçoivent mal les intonations ou les physionomies. Ils sont donc souvent déprimés et manquent de confiance en soi. Il est important qu'on les conseille pour qu'ils apprennent à accepter les situations qui leur permettront d'améliorer leurs aptitudes sociales et d'augmenter leur estime de soi. En sachant quoi faire et comment le faire, quoi dire et comment le dire et en apprenant à réagir de façon normale, sans agressivité, ils se sentiront plus sûrs d'eux-mêmes dans leurs rapports sociaux.

Voici quelques suggestions qui permettront à ces jeunes de faire des expériences utiles :

- les placer en apprentissage auprès d'un ou d'une spécialiste : artiste, coureur, nageuse, ébéniste, couturière, tailleur, jardinière, plombier, mécanicienne, coiffeur, etc.;
- leur enseigner des choses nouvelles, par exemple les quilles, la danse, la cuisine, les échecs, le criquet, le hockey;
- organiser des sorties avec eux. Il pourrait s'agir d'excursions, de canotage, de camping, d'expositions scientifiques, etc.;
- les faire participer à des activités, telles que celles d'une troupe de théâtre, d'un orchestre, d'une équipe de basket-ball, de hockey ou de football, même s'il s'agit simplement de leur confier la surveillance du matériel;
- leur rendre l'école plus attrayante en les acceptant comme des élèves qui ont une personnalité et des besoins uniques et en leur donnant la possibilité de poursuivre des activités personnelles et sociales;
- leur offrir la possibilité de faire, selon les cas, des expériences spéciales d'apprentissage ailleurs qu'à l'école, conformément à la politique du ministère de l'Éducation touchant les expériences spéciales d'apprentissage.

La création d'un milieu d'apprentissage propice à cette fin nécessite la collaboration des parents et du milieu, mais surtout celle de l'école. Les enseignants au palier secondaire doivent faire un effort pour axer leur enseignement sur l'élève plutôt que sur la matière. Les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage ont besoin de sentir qu'ils peuvent compter sur les enseignants. Ils en auront la preuve si ces derniers les acceptent entièrement, les aident à améliorer leur image d'eux-mêmes, créent un milieu d'apprentissage exigeant et bien défini et les aident à acquérir les aptitudes sociales nécessaires.

En résumé, les besoins, les aptitudes, les motivations et les objectifs personnels de ces adolescents diffèrent d'une personne à l'autre.

L'éducation des adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage exige beaucoup du personnel spécialisé, mais surtout des

enseignants. En effet, ceux-ci n'ont peut-être pas reçu une formation particulière pour reconnaître et comprendre les besoins de ces élèves et élaborer un programme approprié. Il est donc indispensable qu'enseignants et spécialistes collaborent étroitement pour mieux connaître les besoins de ces adolescents et leur assurer des programmes d'apprentissage qui leur permettent de vivre le plus harmonieusement possible dans une société en évolution. On pourra à cette fin faire appel à un programme d'éducation coopérative. En effet, certaines difficultés d'apprentissage, de même que des troubles affectifs et de comportement, peuvent survenir si ces élèves sont tenus de suivre à plein temps le programme scolaire, alors qu'ils seraient davantage motivés et auraient plus de succès s'ils travaillaient à temps partiel comme apprentis dans un domaine qui les intéresse.

Élaboration de programmes d'apprentissage

Quelques principes d'organisation

En 1972, le ministère de l'Éducation a établi qu'un des principaux buts de l'éducation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (troubles de comportement, anomalies intellectuelles, physiques et de communication) est de les intégrer aux programmes d'écoles ordinaires. On incita les conseils scolaires à dispenser des programmes adaptés aux besoins individuels de ces élèves dans le cadre existant de l'école secondaire et même, grâce à des modifications mineures, dans le cadre des cours ordinaires.

Ces buts et objectifs sont repris dans le document du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires, 1984,* notamment dans les énoncés suivants :

> . . . Les programmes des écoles subventionnées par les fonds publics doivent permettre à tous les élèves de se développer de façon optimale selon leurs aptitudes et leurs besoins[56].
>
> L'un des principes essentiels des programmes scolaires en Ontario est de tenir compte le plus possible des divers besoins et aspirations des élèves. On doit donc élaborer judicieusement les programmes-cadres, ne jamais perdre de vue les normes établies, adopter une organisation souple et prévoir des programmes et services d'appui particuliers pour les élèves en difficulté[57].
>
> Les expériences d'apprentissage doivent correspondre aux besoins, aptitudes, goûts et aspirations des élèves, mais leur contenu, leurs méthodes et leur évaluation peuvent varier. Ces programmes doivent donc pouvoir être modifiés en fonction de la nature, de l'importance et du rythme de ces expériences. Ces modifications peuvent être relativement simples, ou plus complexes, selon les cas. Elles peuvent même nécessiter l'intervention de spécialistes et l'utilisation de matériel ou d'installations spécialisés[58].
>
> Le choix des cours destinés aux élèves en difficulté au palier secondaire doit être fait de façon à bien équilibrer les crédits obligatoires et les crédits optionnels. À cette fin, la direction de l'école a toute liberté de réduire le nombre de crédits obligatoires menant à l'obtention du DÉSO ou du certificat d'études[59].

Au palier secondaire, il y a un certain nombre d'adolescents en difficulté qui ont déjà fait l'objet, au palier élémentaire, d'un programme spécial de dépistage et de mesures adaptées. Quelques-uns seront peut-être capables de se débrouiller. Mais en raison de difficultés de lecture, d'écriture, d'orthographe ou d'attention, plusieurs sont incapables de s'adapter aux cours de quarante minutes ou au travail considérable attendu d'eux : textes à lire, notes à prendre, rédactions à écrire ou examens à rédiger. En outre, par suite du phénomène de la persévération de leurs dispositions mentales, plusieurs autres éprouvent beaucoup de difficulté à passer d'une matière à une autre. Les structures, y compris le plan même de l'école et les horaires, peuvent aussi présenter des problèmes importants pour ceux qui ont de la difficulté à s'organiser.

---

56. Ontario, ministère de l'Éducation, *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires, 1984* (Toronto, Imprimeur de la Reine, [1983]) p. 1.

57. Ontario, ministère de l'Éducation, *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires*, p. 3.

58. Ibid, p. 5.

59. Ibid, p. 6.

En outre, d'autres adolescents ont développé certains mécanismes de compensation leur permettant de cacher leurs difficultés d'apprentissage jusqu'au moment de la rédaction d'un examen. L'enseignant ou l'enseignante découvre alors, à la fin d'un examen, qu'un ou une élève qui a participé au cours et aux échanges en classe est incapable de réussir un examen écrit.

Pour élaborer des programmes adaptés aux adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage, les enseignants doivent bien comprendre les objectifs de ces programmes. Les buts de l'éducation de ces adolescents devraient être les mêmes que ceux de l'éducation des autres adolescents : aider chacun et chacune à se développer pleinement sur le plan personnel et social. À cette fin, on portera attention aux points suivants :

- faire en sorte que le milieu favorise l'apprentissage continu;
- faciliter le rattrapage scolaire;
- fournir aux élèves, en plus des possibilités de formation scolaire, des possibilités de formation professionnelle;
- garder les élèves dans le programme d'enseignement ordinaire;
- promouvoir une attitude d'acceptation et d'accueil de la part du personnel de l'école.

Au palier secondaire, on trouve deux modèles de programmes destinés aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont besoin d'une aide importante : la classe clinique et la classe d'élèves en difficulté. Essentiellement, ce qui distingue ces deux formules, c'est que l'élève qui suit un programme dans une classe clinique le fait à temps partiel et suit les cours du programme ordinaire pendant une bonne partie de la journée. La mise sur pied d'une classe distincte peut être nécessaire pour un nombre limité d'adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage très graves. Mais on préférera généralement la classe clinique pour une foule de raisons : elle permet d'améliorer le rendement scolaire et le comportement social; elle n'exige pas nécessairement d'examens psychologiques ou psychiatriques longs et coûteux; elle ne met pas les élèves à part des autres et élimine ainsi le problème de leur réinsertion; elle permet aux élèves, en suivant une classe ordinaire, d'obtenir des crédits; elle donne l'occasion de répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves; et, du point de vue administratif, elle favorise davantage l'enseignement individualisé du programme ordinaire.

Selon qu'on adopte l'une ou l'autre de ces formules, les programmes d'apprentissage diffèrent considérablement en raison de la nature des difficultés d'apprentissage des adolescents. Les programmes des classes cliniques visent à développer les aptitudes scolaires des élèves dans le cadre de l'enseignement ordinaire, pour leur permettre de poursuivre des études postsecondaires ou d'entrer dans le marché du travail. On peut facilement apporter au programme les modifications qui répondront le mieux aux besoins de la plupart des élèves qui suivent le programme d'une classe clinique. À cet effet, depuis quelque temps, il est possible en Ontario de dispenser des cours ouvrant droit à des crédits dans le domaine des communications, en fonction des difficultés de langage particulières des élèves qui suivent un tel programme.

La mise sur pied d'une classe distincte vise à faire acquérir aux adolescents un ensemble d'aptitudes de base fonctionnel et à leur montrer comment exploiter au maximum leurs points forts en vue du marché du travail. On devrait donner l'occasion aux élèves inscrits dans une telle classe de pouvoir participer au programme ordinaire dans les domaines où ils ont acquis les aptitudes nécessaires. Par exemple, l'élève qui a des aptitudes à la musique devrait pouvoir faire partie de la fanfare de l'école.

Voici cinq méthodes courantes permettant de mieux répondre aux besoins des adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage :

- ***Méthode du programme fonctionnel.*** Cette méthode vise à faire acquérir aux élèves les aptitudes fonctionnelles nécessaires à la vie en société. On estime que le programme ordinaire au palier secondaire n'est pas approprié aux adolescents en difficulté d'apprentissage, qui se retrouvent généralement dans des classes séparées. Il importe donc d'élaborer un nouveau programme répondant à leurs besoins essentiels (renseignements sur la consommation, façon de remplir un formulaire, aptitudes à la vie quotidienne, etc.) pour les préparer au monde du travail plutôt qu'à l'école. L'orientation touchant la connaissance de soi et de ses aptitudes professionnelles est un élément important de cette méthode.

- ***Méthode orthopédagogique de base.*** Cette méthode vise à assurer aux élèves qui ont des lacunes fondamentales en lecture et en mathématiques le rattrapage nécessaire. Les programmes de rattrapage ressemblent à ceux qu'on trouve au palier élémentaire. L'apprentissage de base est important et devrait favoriser la lecture et l'écriture, mais, en raison des limites de temps, il se peut que les élèves ne fassent pas beaucoup de progrès. On cherche donc principalement à leur montrer des façons de compenser les aptitudes qui leur font défaut.
- ***Travail dirigé.*** Cette méthode met l'accent sur la formation scolaire. On cherche avant tout à aider les élèves qui ont des difficultés d'ordre scolaire pour qu'ils puissent suivre le programme ordinaire et atteindre les objectifs fixés.
- ***Travail-études.*** Cette méthode vise l'apprentissage des aptitudes professionnelles par le biais d'expériences de travail. Elle convient particulièrement aux élèves pour lesquels le programme ordinaire n'est pas approprié. Les élèves passent la moitié de la journée à l'école et l'autre moitié au travail. À l'école, ils cherchent à acquérir des aptitudes à la lecture, à l'écriture, à l'orthographe et aux mathématiques par le biais de matériel se rapportant au monde du travail tels des formulaires, des instructions, des lettres, des symboles, des journaux et de la publicité. Un programme d'orientation est indispensable pour aider les élèves à se renseigner sur le monde du travail et à se trouver un emploi.
- ***Méthode des stratégies d'apprentissage.*** Cette méthode vise à montrer aux élèves comment apprendre plutôt qu'à leur donner des connaissances précises. C'est là une démarche cruciale pour les adolescents en difficulté qui ont peut-être les aptitudes nécessaires pour poursuivre des études postsecondaires, car ils apprennent ainsi la meilleure façon d'exploiter ces aptitudes et d'utiliser les procédés d'apprentissage qui peuvent leur permettre de maîtriser le programme ordinaire.

Quelles que soient leurs préférences personnelles, les enseignants-conseils ou ceux qui enseignent aux adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage devraient choisir la méthode qui répond le mieux aux besoins de chaque élève. Ils devraient également :

- bien connaître les nombreux problèmes des adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage;
- être en mesure de répondre à leurs besoins en utilisant les méthodes, le cadre et le matériel d'apprentissage appropriés;
- bien connaître le programme scolaire de façon à pouvoir aider les élèves qui ont besoin d'aide et conseiller le responsable du programme ordinaire touchant l'utilisation de méthodes particulières;
- être capables de collaborer avec les autres enseignants et de les aider avec tact;
- bien connaître les difficultés et les limites devant lesquelles se trouve l'enseignant ou l'enseignante qui dispense des cours à une classe ordinaire d'une trentaine d'élèves ou plus;
- procéder à une évaluation initiale pour déterminer les besoins d'apprentissage des élèves et faire partie des équipes de placement qui déterminent les programmes d'apprentissage appropriés.

Les diverses méthodes et renseignements ci-dessus devraient permettre aux enseignants de créer un cadre propice dans lequel les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage peuvent développer le plus possible leurs aptitudes scolaires ou professionnelles. Ce cadre d'apprentissage doit permettre d'adapter l'horaire à chacun ou à chacune des élèves pour qu'il ou elle suive ses cours à un niveau approprié. Il importe également de prévoir à l'horaire une période habituelle en classe clinique pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage; on entend par cela tous les jours ou deux ou trois fois par semaine, selon la nature et la gravité des difficultés d'apprentissage des élèves. Il est souvent bon d'inviter les élèves à suivre un programme allégé (sept cours au lieu des huit cours habituels) afin qu'ils puissent passer chaque jour un certain temps avec l'enseignant-conseil ou l'enseignante-conseil. En plus de prévoir à l'horaire ces périodes d'enseignement clinique, on doit parfois organiser des programmes à mi-temps pour quelques élèves dans une école technique ou professionnelle voisine ou élaborer des programmes d'apprentissage à mi-temps avec la collaboration des entreprises.

On peut aider les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage de bien d'autres façons. Si leurs difficultés sont d'ordre général, on devrait s'assurer qu'ils comprennent bien les travaux qu'ils ont à faire et le matériel du cours et préciser le but des travaux et la façon dont ils doivent répondre aux questions. Ces mesures sont parfois suffisantes. Par ailleurs, il est possible que les élèves n'aient pas compris une leçon parce qu'elle a été mal présentée ou qu'ils n'avaient pas toutes les notions préalables nécessaires. On reprendra alors la leçon, mais de façon analytique. On ne manquera pas également d'aider les élèves à présenter leurs travaux et leurs devoirs et on mettra à leur disposition un endroit tranquille où ils pourront travailler sans être dérangés.

On devrait enseigner aux adolescents qui ont des difficultés de lecture le vocabulaire particulier ainsi que les termes plus complexes ou moins connus de chaque matière, surtout en mathématiques et en sciences. Ils devraient aussi lire les questions avant d'aborder le texte. Voici d'autres façons dont on peut aider ces élèves :

- préparer un résumé leur indiquant les renseignements particuliers qu'ils doivent tirer de leurs travaux de lecture;
- leur montrer comment lire un texte de façon à pouvoir répondre aux questions *qui, quoi, où, quand* et *pourquoi*;
- leur montrer à exploiter le mieux possible les résumés de chaque chapitre, les titres, les caractères gras, les phrases de présentation, les glossaires, les index et la table des matières;
- leur lire des textes auxquels ils répondront oralement. Les réponses peuvent être enregistrées au magnétophone ou être notées par un ou une autre élève. On peut aussi avoir recours avec profit à des bénévoles;
- enregistrer au magnétophone des textes tirés de romans, de nouvelles, de pièces de théâtre, etc. On peut recourir à des bénévoles pour constituer une magnétothèque qui servira, par exemple, aux cours de français;
- prévoir au besoin des textes intéressants comportant un vocabulaire simple. On trouvera dans le *Répertoire de matériel orthopédagogique*[60], publié par le ministère de l'Éducation, des suggestions utiles touchant le matériel approprié aux besoins des élèves en difficulté;
- avoir recours au matériel audio-visuel pour compléter les leçons.

Les adolescents qui ont des difficultés d'orthographe ou d'écriture devraient être incités à participer aux discussions en classe et à faire des travaux écrits correspondant à leur niveau. On devrait leur permettre de prendre des notes brèves, sans faire des phrases complètes, et de présenter leurs travaux oralement ou sur ruban magnétique.

Les élèves qui ne peuvent écrire de façon lisible devraient pouvoir utiliser une machine à écrire.

On devrait utiliser la méthode de l'analyse des tâches pour les adolescents qui ont des difficultés en mathématiques, car ces difficultés sont faciles à repérer. Le cours de mathématiques de base de ces élèves devrait porter sur leurs besoins de tous les jours, tels qu'additionner une facture, remettre la monnaie, équilibrer les comptes, etc. Les élèves qui arrivent mal à s'organiser ou à s'orienter ou ont une mauvaise mémoire devraient avoir la permission d'utiliser des tableaux, des graphiques, une calculatrice, etc. Les calculatrices à imprimante sont particulièrement utiles à certains, car elles leur permettent de vérifier les opérations effectuées pour résoudre un problème.

Lorsque les adolescents ont des difficultés de langage, on devrait étudier avec soin la possibilité d'avoir recours à des textes enregistrés. Par exemple, ces élèves pourraient présenter leurs rédactions sur ruban magnétique plutôt que sur papier. Les exigences touchant la présentation de ces travaux et l'utilisation du vocabulaire et de la syntaxe devraient être les mêmes que s'ils étaient présentés sur papier. Plutôt que d'avoir à écrire, à recopier et à vérifier l'orthographe de leurs travaux, ces élèves ont recours à l'expression orale.

Lorsque les élèves écoutent un texte préenregistré, il importe que l'on *oriente* le travail. Par exemple, on peut leur poser deux ou trois questions avant qu'ils abordent les premiers chapitres, pour les aider à faire attention aux points les plus importants. On peut leur demander de souligner certains points ou de prendre des notes à la fin de chaque chapitre, pour les inciter à

60. Ontario, ministère de l'Éducation, *Répertoire de matériel orthopédagogique* (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1985).

bien écouter. Ceci leur permettra également de disposer d'un résumé des éléments importants et de leur ordre de présentation, qui pourront leur servir pour d'autres travaux.

Si les cours par correspondance devraient être l'exception, ils peuvent cependant être très utiles pour un adolescent ou une adolescente qui a des difficultés d'apprentissage. Les élèves qui suivent depuis plusieurs années les programmes destinés à l'enfance en difficulté n'ont peut-être pas acquis les notions techniques et générales nécessaires pour réussir certaines matières au palier secondaire. Un cours par correspondance bien structuré permet à l'enseignant-conseil ou à l'enseignante-conseil de servir de tuteur ou de tutrice à l'élève dans une matière pour s'assurer que celui-ci ou celle-ci a les connaissances nécessaires et suffisamment de confiance en soi pour suivre les cours ultérieurs du programme ordinaire. Les cours par correspondance renseignent également l'enseignant-conseil ou l'enseignante-conseil sur les points forts, les difficultés et les besoins particuliers de l'élève et sur les méthodes qui se sont révélées efficaces. Une aide précieuse peut alors être apportée par la suite à l'élève et aux enseignants du programme ordinaire.

Souvent, les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage sont incapables de passer des examens écrits. Ce phénomène est parfois la première indication d'une difficulté d'apprentissage. Comme ces élèves font beaucoup de fautes d'orthographe, leurs résultats aux examens s'en trouvent considérablement réduits lorsqu'ils perdent des points pour ces fautes. On ne devrait pas tenir compte de ces fautes si l'élève montre, par exemple lors d'un examen de géographie, qu'il ou elle a bien compris la matière.

Les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage, surtout en ce qui a trait à l'organisation de l'espace et du temps, ont besoin d'apprendre comment préparer un examen : organiser la matière à étudier, élaborer un horaire personnel d'étude, étudier et rédiger l'examen. On devrait les aider à comprendre sur quoi portera l'examen, le temps dont ils disposeront, le type de questions posées et de réponses attendues. Voici d'autres suggestions touchant les examens de ces élèves :

- accepter le plus possible des réponses résumées;
- prolonger la durée de l'examen pour ceux qui n'ont pas terminé;
- prévoir un endroit tranquille;
- lire aux élèves les questions ou les enregistrer sur ruban magnétique;
- leur permettre d'enregistrer leurs réponses;
- prévoir un examen oral pour ceux qui ont de graves difficultés d'apprentissage;
- accepter les travaux ou les projets de recherche présentés oralement.

Au palier secondaire, il est donc possible d'offrir aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage un milieu propice leur permettant d'exploiter au maximum leurs aptitudes. Grâce à la collaboration du personnel de l'école, des écoles techniques ou professionnelles et des entreprises, les enseignants peuvent offrir aux élèves une gamme variée d'options qui incitera ces derniers à poursuivre leur apprentissage et leur permettra de découvrir avec satisfaction qu'ils peuvent réussir dans certains domaines. Le programme mis sur pied sera d'autant plus efficace que l'on comprendra bien les problèmes des adolescents, surtout de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. On doit donner à ces derniers un enseignement individualisé afin de pouvoir effectuer les modifications nécessaires au programme, pour que leur apprentissage soit fondé sur leurs points forts.

Méthodes basées sur les procédés d'apprentissage[61]

Les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage ont des besoins très différents de ceux des plus jeunes. Pour réussir leurs études au palier secondaire, ils doivent acquérir des méthodes d'organisation et des techniques qui leur permettront d'être autonomes et efficaces. Comme l'enseignement fait surtout appel aux cours magistraux, ils doivent savoir comment écouter,

---

61. Un grand nombre des suggestions présentées ici et dans les sections suivantes sont tirées de l'ouvrage de G. R. Alley et D. D. Deshler, *Teaching the Learning Disabled Adolescent. Strategies and Methods* (Denver, Colorado, Love, 1979).
M. Deshler dirige l'Institute for Research in Learning Disabilities, à Kansas University. On peut se procurer une liste des quatre-vingts publications de cet institut à l'adresse suivante : 312 Carruth O'Leary, Lawrence, Texas 66045.

prendre des notes et résoudre des problèmes. S'ils ne peuvent passer des examens oraux, leurs aptitudes à l'écriture, souvent faibles, sont mises à rude épreuve.

Les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage n'ont pas les aptitudes nécessaires pour apprendre et travailler de façon autonome. Ils manquent d'efficacité et présentent des lacunes dans leur aptitude à étudier, dans leur façon d'apprendre et dans leurs aptitudes sociales. Les méthodes basées sur les procédés d'apprentissage leur permettent d'acquérir les aptitudes qui leur font défaut, pour qu'ils puissent poursuivre des études postsecondaires et entrer dans le marché du travail. Par conséquent, ces méthodes visent à montrer aux élèves comment apprendre, c'est-à-dire comment améliorer leur efficacité intellectuelle, plutôt qu'à leur enseigner une matière. Il importe cependant de souligner que la méthode basée sur les procédés d'apprentissage ne remplace pas l'orthopédagogie. Elle constitue cependant l'un des éléments essentiels de la démarche globale visant à fournir un enseignement approprié aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les méthodes basées sur les procédés d'apprentissage comprennent un ensemble de techniques, de principes ou de règles favorisant l'acquisition, l'utilisation, la conservation et le rappel de l'information dans divers contextes. Cette méthode s'impose en raison des exigences (surtout les exigences complexes du langage) du programme au palier secondaire et de l'expérience passée qui a montré que le rattrapage scolaire est insuffisant à ce palier. Les méthodes basées sur les procédés d'apprentissage visent à aider les élèves, surtout lorsqu'il s'agit :

- de se renseigner à partir de textes écrits (lire);
- d'exprimer l'information par écrit;
- de se renseigner à partir d'exposés oraux (écouter).

Les travaux de D. D. Deshler, directeur de l'Institute for Research in Learning Disabilities de Kansas University sont à l'origine du *modèle de stratégies d'intervention* qui comprend les trois éléments suivants :

- *matière* : procédés d'apprentissage axés sur les tâches, procédés de réalisation, procédés touchant les aptitudes sociales, la motivation et la transition;
- *enseignement* : procédés d'acquisition de connaissances, procédés de généralisation, de maintien, d'enseignement en groupe, de modification de la matière et de l'enseignement;
- *organisation* : procédés de communication, de gestion, d'évaluation, de formation professionnelle et d'adoption.

La force de ce modèle réside surtout dans l'ensemble du système plutôt que dans l'un ou l'autre de ses éléments. La mise en œuvre de tous ces éléments est donc indispensable à son efficacité.

La méthode basée sur les procédés d'apprentissage permet aux enseignants d'aider de bien des façons les élèves en difficulté à répondre aux exigences de leur programme d'étude au palier secondaire et à acquérir des méthodes d'apprentissage :

- en faisant des exposés comprenant des questions qui incitent les élèves à participer aux discussions;
- en présentant d'avance aux élèves des éléments qui les aident à écouter plus efficacement, par exemple, en écrivant au tableau noir, au début du cours, le sujet et les termes nouveaux;
- en s'assurant que les élèves comprennent bien les instructions;
- en renseignant les élèves sur leur rendement plus souvent qu'on le fait d'habitude au palier secondaire;
- en incitant les élèves à poser des questions sur le contenu (*qui, quoi, quand, où, comment*) plutôt qu'à se contenter de faits et d'opinions;
- en s'assurant que les renseignements ou les questions sont présentés clairement et simplement, pour que les élèves ne soient pas déroutés;
- en faisant davantage appel aux discussions en classe et aux méthodes audiovisuelles, au travail de groupe et aux expériences directes;
- en incitant les élèves à demander l'aide dont ils ont besoin et à répondre aux questions. En ayant une période de questions à chaque cours, les élèves peuvent apprendre à questionner et à répondre;
- en donnant aux élèves le moyen de poser des questions et de présenter leurs observations durant les exposés;
- en posant des questions, en faisant des suggestions et en présentant des observations verbales aux élèves touchant leur travail;

– en adaptant les exposés en classe au niveau d'aptitudes des élèves en ce qui a trait à la lecture, à l'écriture, au langage oral et à l'aptitude à écouter, et en évitant, en enseignant, de solliciter ces aptitudes de façon excessive.

Les enseignants peuvent aussi aider les adolescents à maîtriser les dix stratégies d'apprentissage ci-après :

1. ***Méthode ROBER***

Cette méthode est fondée sur les cinq éléments suivants :

– *R*éflexion (trouver les faits et les noter)

– *O*rganisation (ordonner les faits)

– *B*rouillon (composer la rédaction)

– *É*dition (apporter les corrections)

– *R*édaction (rédiger une version finale)

a) On discute avec les élèves des difficultés qu'ils ont lorsqu'ils font une rédaction. On explique ensuite la méthode ROBER, à l'aide de la feuille de travail suivante :

MÉTHODE ROBER

- *R*éflexion (trouver les faits et les noter)
- *O*rganisation (ordonner les faits)
- *B*rouillon (composer la rédaction)
- *É*dition (apporter les corrections)
- *R*édaction (rédiger une version finale)

SUJET			
INTRODUCTION	1. Répéter le sujet		
	2. Donner une opinion		
	3. Énoncer dans l'ordre les sous-thèmes		
Sous-thème	Sous-thème	Sous-thème	Sous-thème
Fait	Fait	Fait	Fait
Fait	Fait	Fait	Fait

b) On choisit un sujet simple d'intérêt général, par exemple : le sport organisé au Canada, mes trois émissions préférées de télévision, etc. On demande aux élèves de donner verbalement les renseignements nécessaires pour remplir la feuille de travail ROBER.

À l'aide d'un acétate, on explique aux élèves la façon de procéder : énoncer le *sujet* et les *sous-thèmes*, indiquer les faits se rapportant aux sous-thèmes, s'assurer qu'il y en a suffisamment pour rédiger un paragraphe sur chaque sous-thème (s'il n'y en a pas assez, le sous-thème est abandonné ou les élèves essaient de réunir d'autres données), agencer les sous-thèmes dans leur ordre de présentation, rédiger un paragraphe d'introduction (sujet, opinion, présentation des sous-thèmes dans l'ordre), rédiger un brouillon en laissant une ligne entre chaque ligne de texte, réviser le brouillon (en se servant au besoin de la méthode MOPO, décrite ci-dessous), rédiger la version finale. (Il faut souligner qu'à ce stade c'est l'enseignant ou l'enseignante qui écrit.)

c) Les élèves répètent oralement les étapes de la méthode ROBER.

d) Les élèves appliquent maintenant ces étapes en choisissant un sujet qui les intéresse. Ils ne font que le plan (ils rédigeront le texte plus tard).

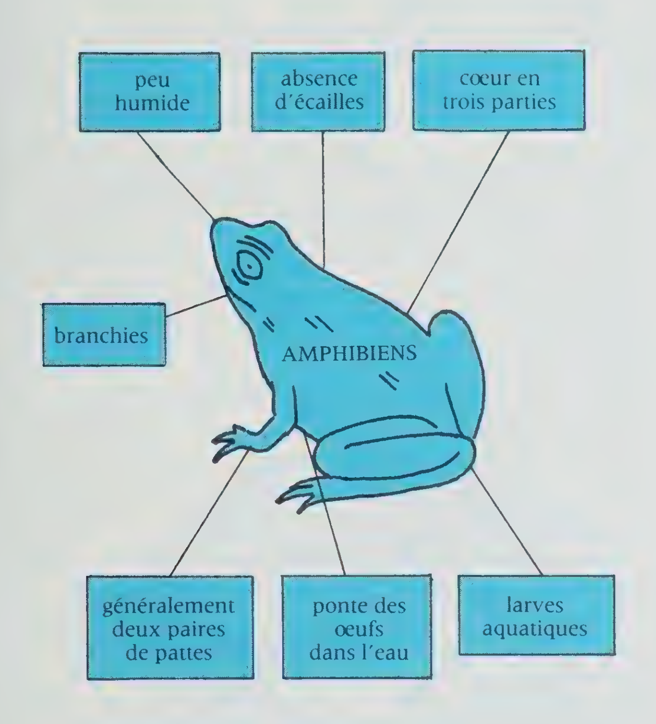
e) À partir du plan élaboré, ils écrivent une rédaction. On leur fournit le plus de commentaires positifs possible à chaque étape. On devrait répéter cet exercice à l'aide de sujets simples, jusqu'à ce que les élèves maîtrisent bien la technique. On peut accroître progressivement la difficulté de l'exercice en s'inspirant des divers sujets du programme ordinaire (les questions des examens déjà passés par les élèves conviennent très bien) et en offrant aux élèves des occasions de pratiquer. Les rédactions données en classe ou comme travail à la maison peuvent servir à l'application quotidienne de la méthode ROBER. À chaque nouvel essai, on ne manquera pas de faire des observations positives aux élèves.

f) On procède ensuite à un post-test, qui peut prendre la forme d'une discussion sur les points suivants : amélioration des résultats obtenus pour les rédactions en classe, diminution du temps nécessaire

pour recopier les textes, baisse de la tension chez les élèves, hausse de leur confiance en soi et attitude plus positive de leur part.

2. *Schématisation*

Cette technique permet aux élèves d'améliorer leurs aptitudes à l'étude personnelle telles que l'aptitude à réviser, à organiser la matière, à résumer, à planifier une rédaction. Le thème ou l'idée prinicipale est représenté(e) graphiquement au centre et les données à l'appui sont organisées autour de ce point, comme dans l'exemple ci-après, tiré de E. N. Askov et K. Kamm[62].



L'illustration aide les élèves à comprendre les rapports entre les éléments et à mieux les retenir. De par ses qualités graphiques et verbales, la schématisation est une méthode multisensorielle. Elle est particulièrement utile aux adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage, surtout à ceux qui ont des aptitudes créatrices.

a) Pour présenter cette méthode, on lit aux élèves de brefs passages sur des sujets généraux. Les élèves s'en servent pour maîtriser leur aptitude à trouver l'idée principale et les données à l'appui.

b) On choisit ensuite un passage facile à comprendre, que les élèves ont déjà étudié. Par des questions, on approfondit le sujet avec eux et on en élabore un schéma au tableau. On demande ensuite aux élèves d'autres renseignements, qu'on inscrit *en quelques mots* autour du thème. Les élèves copient ce schéma dans leur cahier. Il s'agit là de leur première tentative de schématisation.

c) On reprend l'exercice en faisant appel à un ou une élève qui écrit les renseignements au tableau noir, pendant qu'on dirige soi-même l'exercice par des questions et des commentaires positifs.

d) Les élèves reprennent l'exercice par eux-mêmes, puis l'on reproduit le schéma combiné au tableau noir et l'on discute des difficultés qui ont surgi.

e) Les élèves peuvent maintenant faire l'exercice par eux-mêmes, à partir de textes simples.

f) Une fois qu'ils ont bien maîtrisé la méthode, ils peuvent s'en servir à partir de passages de la matière du cours. Les observations de l'enseignant ou de l'enseignante restent indispensables à ce stade et incitent les élèves à partager leurs idées et à s'entraider.

g) Le post-test peut comporter une discussion sur l'utilité du recours à la schématisation pour mieux comprendre et se rappeler les notes prises.

La schématisation peut servir à la révision quotidienne, et la nouvelle matière présentée en classe peut être schématisée par les élèves en une dizaine de minutes à la maison, ce qui leur permet :

- de réviser la matière;
- de s'assurer qu'ils la comprennent bien;
- de savoir immédiatement s'ils ont omis ou mal compris un élément et de demander les explications nécessaires à la leçon suivante.

Cette méthode peut aussi servir à développer la mémoire à long terme. Pour mieux préparer leurs examens, les élèves peuvent ordonner leurs schémas de façon à pouvoir :

- consulter, pour leurs travaux, la matière qu'ils ont eux-mêmes organisée;

62. E. N. Askov et K. Kamm, *Study Skills in the Content Areas* (Boston, Allyn and Bacon, 1982).

- étudier de façon autonome en se rapportant à leurs schémas ou en donnant leurs schémas à un ami ou une amie, qui peut les aider à étudier grâce à un schéma bien organisé de la matière.

La schématisation peut aussi servir à recopier des notes. Les élèves perdent généralement du temps quand ils ne font que recopier leurs notes pour un travail à la maison. Ce processus demande habituellement beaucoup de temps et peu d'effort intellectuel. Si l'élève doit schématiser ses notes, il ou elle doit alors s'imposer cet effort pour montrer qu'il ou elle a compris la matière. En outre, cette méthode demande peu de temps – ce qui est important dans le cas des adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage.

Enfin, la schématisation est une excellente préparation à la rédaction. Qu'il ou elle écrive un paragraphe ou une rédaction, l'élève peut recourir à un schéma pour préparer mieux et plus rapidement son plan de travail. Il ou elle n'a plus qu'à numéroter les éléments du schéma dans leur ordre de présentation pour rédiger immédiatement un brouillon.

3. *Méthode MOPO*
Cette méthode permet de réviser systématiquement un brouillon et d'éliminer les erreurs dans les domaines suivants :

*M*ajuscules
*O*rganisation : sens, suite, structure (paragraphes)
*P*onctuation
*O*rthographe

La présentation générale du texte peut varier selon les élèves, par exemple en ce qui a trait aux retraits, aux marges, aux soulignés, à la date.

4. *Technique PASSE-REPASSE*
Cette technique permet de recueillir des données d'un grand nombre de textes. L'élève repasse plusieurs fois le texte en visant chaque fois un but précis, par exemple :

- en tirer des titres et des sous-titres (qu'il ou elle peut transformer en questions);
- étudier les illustrations, les tableaux, les diagrammes et les graphiques;
- étudier l'organisation de la matière et sa place dans l'ensemble du texte;
- lire le paragraphe d'introduction;
- ne lire que la première phrase des autres paragraphes;
- lire le paragraphe de conclusion;
- lire un passage du début à la fin.

L'enseignant ou l'enseignante devrait aider les élèves à adapter cette méthode à leurs besoins particuliers.

Si l'on dispose d'un manuel usagé ou d'un texte photocopié, l'élève qui a de la difficulté à lire peut souligner les éléments importants pour pouvoir les retrouver facilement lorsqu'il ou elle en aura besoin pour son travail.

5. *Méthode OMOLAR*
Cette méthode, utile lors des examens, comprend les étapes suivantes :

- *O*rganisation du temps
- *M*ots-clés
- *O*mission des questions difficiles
- *L*ecture soignée
- *A*perçu de la réponse
- *R*évision du travail

Grâce à cette méthode, l'expérience a montré que les élèves peuvent améliorer de 15 à 20 pour 100 leurs résultats.

6. *Questions personnelles*
Cette méthode permet aux élèves d'améliorer leurs aptitudes à la lecture. Les élèves se posent des questions (*pourquoi, comment, quoi, qui, où*) tout en lisant et notent dans la marge les indices appropriés. Ils lisent ensuite les questions auxquelles ils doivent répondre et consultent les notes qu'ils ont prises dans la marge.

7. *À la découverte des mots*
Cette méthode, qui peut remplacer la phonétique, est utile aux élèves qui ne peuvent reconnaître un mot. Elle comporte les étapes suivantes :

- Lire le reste de la phrase (contexte).
- Enlever le préfixe (le mot sera peut-être alors plus facile à reconnaître).
- Enlever le suffixe (le mot sera peut-être alors plus facile à reconnaître).
- Chercher un élément connu à l'intérieur d'un mot nouveau.
- Rechercher un mot semblable.
- Diviser le mot en syllabes.

- Consulter un dictionnaire.
- Demander l'aide de quelqu'un.

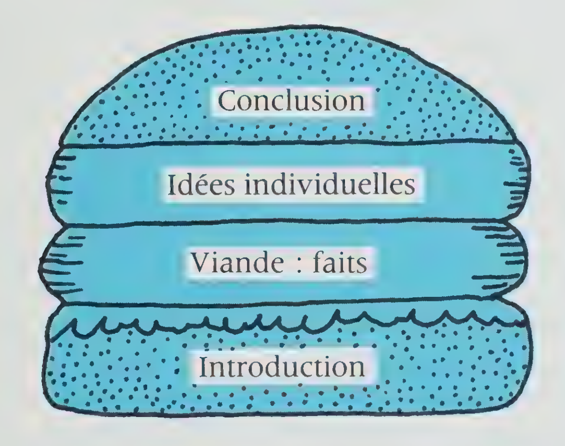
8. *Méthode LAF*
Cette méthode utilise la paraphrase et comporte les étapes suivantes :

- *L*ire un paragraphe.
- *A*nalyser le contenu.
- *F*aire une synthèse, dans ses propres mots (paraphrase).

9. *Rédaction d'un paragraphe*
Cette méthode comprend les étapes suivantes :

- Rédiger une phrase d'introduction.
- Rédiger trois phrases descriptives.
- Rédiger une phrase de conclusion.

Pour illustrer cette méthode, on peut comparer le paragraphe à un hamburger. Le hamburger est toujours préparé de la même façon, de bas en haut. Mais il peut comporter divers ingrédients, selon les goûts de chacun ou de chacune. Voici comment on peut s'en servir pour illustrer la rédaction d'un paragraphe :



Pour rédiger un bon paragraphe, il faut faire un plan (rassembler et préparer les ingrédients) avant de l'écrire. Le schéma ci-après illustre la construction d'un paragraphe :

PLAN D'UN PARAGRAPHE

Thème ________________

Phrase d'introduction

____

Idées et faits a)
b)
c)

Phrase de conclusion

____

10. *Questions réciproques*
Cette méthode, qui aide les élèves à lire de façon critique, comporte les étapes suivantes :

- En silence, les élèves et l'enseignant ou l'enseignante lisent un passage.
- Les élèves posent des questions à l'enseignant ou à l'enseignante.
- L'enseignant ou l'enseignante pose des questions aux élèves.
- Les élèves et l'enseignant ou l'enseignante passent aux paragraphes suivants.

Cette méthode permet aux élèves de poser de plus en plus de questions et d'améliorer leur compréhension de la lecture.

Façons d'aborder les problèmes particuliers de lecture et d'écriture

La section ci-après présente quelques difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et propose des méthodes pour y remédier.

Difficultés	Méthodes
1. ***Lecture***	
A. *Lecture à haute voix.* Les élèves sont parfois très réticents et refusent de lire à haute voix en classe, ce qui peut indiquer qu'ils ont un trouble véritable (souvent, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont un niveau de lecture à haute voix qui retarde d'au moins deux ans par rapport à leur niveau de lecture silencieuse). En outre, ceci peut provenir d'un manque de confiance en soi dans un cadre nouveau ou indiquer un trouble d'élocution dans une situation de stress.	Si le cours fait appel à la lecture à haute voix, on peut, selon le cas, indiquer à l'avance à l'élève le passage qu'il ou elle devra lire, pour qu'il ou elle puisse s'y préparer; prévoir un moment où l'élève pourra lire en étant seul(e); ou permettre à l'élève d'enregistrer sa lecture au préalable et de la faire entendre en classe.
B. *Étude personnelle.* Lorsqu'il ou elle est seul(e), l'élève peut aussi lire de façon lente et hésitante parce que son rythme de lecture est lent, parce qu'il ou elle est incertain(e) de bien comprendre ce qui est lu (interprétation et manque de confiance) ou parce qu'il ou elle interprète mal un mot nouveau ou trop long.	On peut : – aider l'élève à se poser des questions; – recourir à la méthode *passe-repasse* décrite ci-dessus; – enregistrer les textes très longs; – donner plus de *temps* à l'élève en lui remettant les textes à l'avance (surtout dans le cas de romans et de nouvelles), par exemple au début des vacances d'été, pour lui permettre de bien se préparer. Lui laisser au moins une fin de semaine pour lire une nouvelle; – préparer les textes à lire à partir de manuels dans lesquels les points principaux et le vocabulaire nouveau ont été soulignés pour augmenter la confiance de l'élève à reconnaître les faits importants.
C. *Instructions.* Certains élèves ont de la difficulté à comprendre plus d'une instruction à la fois. Les travaux de recherche personnelle peuvent donc leur poser des problèmes.	On peut présenter clairement les diverses étapes à suivre, sur une feuille photocopiée, pour permettre à l'élève d'être plus autonome et de faire un bon travail.

Difficultés	Méthodes
2. ***Écriture***	
A. *Rédactions et travaux* (temps insuffisant); *organisation* (travail personnel sans structure); *orthographe et présentation* (fautes et travail peu soigné). Chacun de ces points peut présenter des difficultés pour les élèves.	On doit laisser suffisamment de temps à l'élève pour recueillir l'information, organiser la matière, réviser son brouillon et rédiger, enregistrer ou taper son texte final, si l'on veut qu'il ou elle fasse appel à toutes ses possibilités. Il se peut que l'élève écrive lentement, surtout s'il ou si elle est gaucher ou gauchère. On n'oubliera pas que plusieurs adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage ont besoin d'au moins deux fois plus de temps que nécessaire pour passer le test de reproduction Monroe-Sherman. On peut avoir recours aux méthodes décrites ci-dessus : méthodes ROBER, schématisation, rédaction de paragraphes. Il peut être utile que l'élève élabore son plan avec l'enseignant ou l'enseignante. Il est essentiel que l'élève fasse relire son texte par un ou une autre pour déceler les fautes d'orthographe. Cependant, si cela s'avère impossible, ce qui est par exemple le cas pour un test ou pour un examen, on peut photocopier le travail, noter l'original en fonction des faits et de la créativité seulement, puis souligner sur la photocopie les fautes d'orthographe. Ceci permettra à l'élève de constater que l'enseignant ou l'enseignante a tenu compte de ses aptitudes intellectuelles et de ses difficultés d'écriture. Cette façon de faire amène généralement l'élève à faire confiance à l'enseignant ou à l'enseignante et à travailler fort pour atteindre les meilleurs résultats possibles, tant sur le plan scolaire que sur celui du comportement. En ce qui a trait à la présentation, on se souviendra qu'un texte peu soigné n'indique pas nécessairement que l'élève ne s'est pas appliqué ou n'a pas pris le temps nécessaire, mais qu'il peut être le résultat d'un trouble d'orientation spatiale. On pourra s'en assurer facilement en consultant les résultats des tests psychologiques. L'enseignant-conseil ou l'enseignante-conseil devrait noter ces renseignements et les transmettre aux enseignants chargés des cours. De façon à présenter un travail plus soigné, les élèves peuvent utiliser avec profit un crayon à mine et une gomme à effacer, surtout s'ils ont des difficultés d'orthographe. Certains élèves constatent qu'un stylo-bille glisse sur le papier, et qu'il est plus facile d'écrire et de présenter un texte propre en utilisant un crayon.

2. ***Écriture*** (suite)

B. *Examens.* L'adolescent ou l'adolescente qui présente des difficultés d'apprentissage risque de perdre des points, voire d'échouer à ses examens à cause des obstacles suivants : tension, temps insuffisant, difficulté à lire et à interpréter les questions et difficultés d'orthographe et d'écriture.

Il n'est pas étonnant que les adolescents soient tendus, car ils peuvent avoir passé plusieurs années dans un cadre d'apprentissage spécial, qui ne comportait pas d'examens. On doit donc leur expliquer tout le processus d'examen et les doter de méthodes qu'ils pratiqueront, tant dans les classes cliniques que dans les classes ordinaires.

Les examens sans limite de temps permettent d'évaluer de façon plus équitable les connaissances des élèves, tant dans les cours ordinaires que dans les cours destinés aux élèves en difficulté. Si l'on ne peut organiser pour toute la classe un examen sans limite de temps, on devrait permettre à ceux qui ont besoin de plus de temps de passer leur examen au même moment que les autres dans la classe clinique, sous la surveillance d'un membre du personnel. Le recours à un ou une «secrétaire» est parfois la meilleure façon de noter par écrit les réponses de ces élèves.

Voici deux méthodes utiles pour la lecture des questions dans une classe clinique :

- L'élève peut demander à l'enseignant-conseil ou à l'enseignante-conseil la signification des mots de la question.
- L'examen peut être enregistré en classe clinique. L'élève, au moyen d'écouteurs, peut ainsi lire et écouter les questions d'examen simultanément, ce qui lui permet de revérifier les mots utilisés. Cette méthode a beaucoup de succès, car elle permet à l'élève de travailler à son propre rythme, en toute confiance.

Si un faible pourcentage des points est attribué aux fautes d'orthographe, comme c'est généralement le cas, l'élève qui a des difficultés d'orthographe n'en souffrira pas trop. Mais si une perte de points d'orthographe lui fait échouer le cours, on serait justifié de porter une attention toute spéciale à son cas, tenant compte du rendement général de l'élève.

On recommande souvent de permettre aux adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage d'enregistrer un examen plutôt que de l'écrire. La plupart des élèves préfèrent cependant prendre la chance d'écrire leur examen. *Le recours à un enregistrement n'est utile que si l'élève a appris à se servir des méthodes d'organisation appropriées.* Naturellement, l'administration individuelle d'examens oraux est très profitable et hautement recommandée. Ces examens sont plus diffi-

Difficultés	Méthodes
2. ***Écriture*** (suite)	
	ciles à noter que les travaux écrits, qui peuvent être vérifiés à plusieurs reprises au besoin. Mais si l'on dispose d'un plan de correction, on peut faire passer facilement des examens oraux.
C. *Prise de notes.* Souvent, les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage arrivent mal à prendre des notes. Comme cette aptitude est très importante au palier secondaire, les difficultés des élèves dans ce domaine leur nuisent énormément.	On devrait demander à un ou une autre élève de prendre régulièrement des notes pour celui ou pour celle qui a de la difficulté à le faire. Cet élève ou cette élève peut se servir d'un papier carbone pour faire une copie. L'élève qui a de la difficulté dispose alors immédiatement de notes. Il ou elle peut ainsi participer au travail en classe qui suit, plutôt que de passer ce temps à recopier laborieusement, parfois mot à mot, les notes d'un ou d'une autre.

Méthode intégrée d'apprentissage du langage écrit

Les adolescents peu disposés à la rédaction de récits et de travaux de recherche pourront recourir avec profit aux méthodes ci-après. Ces méthodes sont fondées sur l'analyse des tâches, sur le classement et sur l'organisation. On fait appel aux principes de la maîtrise des unités d'apprentissage pour s'assurer que les élèves ont le plus d'occasions possible d'apprendre à écrire. Les objectifs se chevauchent ainsi continuellement tout en devenant progressivement de plus en plus complexes. En passant d'une leçon à une autre, il est bon de prévoir le type de difficulté qu'éprouvera chaque élève, de façon à ce que l'aide nécessaire lui soit rapidement apportée par l'enseignant ou par l'enseignante, par l'enseignant-conseil, par une camarade ou par un spécialiste. Les élèves n'auront pas tous besoin de franchir toutes les étapes.

Rédaction de travaux de recherche

Les élèves éprouvent souvent de la difficulté à organiser et à rédiger un travail de recherche. Lorsqu'on leur donne quelques principes simples d'organisation, ils arrivent plus facilement à s'exprimer par écrit. En écrivant, l'orthographe, la consultation du dictionnaire et l'organisation des phrases, qu'ils avaient coutume de séparer, retrouvent leur signification comme éléments d'un ensemble structuré.

Les élèves apprennent d'abord à résumer l'information recueillie sous forme de points abrégés, puis à la traduire en phrases en leurs propres mots. Ils ne doivent pas se contenter de recopier des paragraphes, et les renseignements qu'ils ont recueillis doivent jouer un rôle secondaire par rapport à la façon de les présenter. On peut les aider à comprendre ce processus en huit leçons.

Leçon 1 : *Les élèves apprennent comment faire un arbre de représentation et écrire en abrégé.*

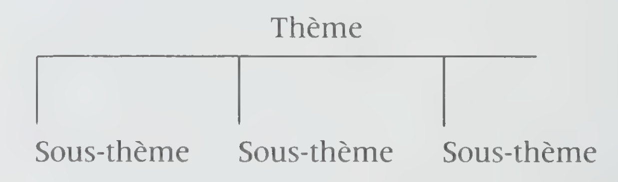
1. Un ou une élève lit à haute voix, lentement et distinctement, un court texte.
2. On demande aux élèves quel est le sujet général du texte, ce qui fournit les thèmes :



3. On demande aux élèves quels sont les principaux points abordés, ce qui fournit les sous-thèmes. Pour habituer les élèves à repérer successivement tous les sous-thèmes, on peut leur poser les questions suivantes : «De quoi traite le premier paragraphe? Le deuxième paragraphe aborde-t-il les mêmes choses? Sinon, de quoi traite-t-il?»
4. Un ou une élève lit le premier paragraphe. On demande ensuite à la classe de donner les renseignements présentés et d'indiquer, sous forme abrégée, le sous-thème qui peut les regrouper. Discuter des bonnes et des mauvaises façons d'écrire en abrégé.
5. Le travail se poursuit jusqu'à ce que tous les renseignements aient été classés.

Leçon 2 : *Les élèves classent les renseignements sous les sous-thèmes appropriés.*

1. En se servant du matériel qu'ils ont préparé pendant la première leçon, les élèves découpent le thème et les sous-thèmes et les collent au haut d'une grande feuille de papier journal. On peut laisser suffisamment d'espace pour deux autres sous-thèmes, au besoin.



2. Les élèves découpent chaque point abrégé et le collent sous le sous-thème approprié. Certains points pouvant se retrouver sous plus d'un sous-thème, les élèves doivent faire un choix.
3. On rappelle l'importance de la propreté et de l'espacement quand on procède à un classement.

Leçon 3 : *Les élèves trouvent un titre pour les sous-thèmes.*

1. Les élèves élaborent une méthode de classification en fonction des renseignements recueillis. Les titres ressembleront probablement à ceux qu'ils ont déjà utilisés dans leurs travaux.
2. Les élèves classent chacun des points abrégés à l'aide de symboles ou de numéros, pour indiquer le sous-thème auquel ils appartiennent.

3. Les élèves donnent un titre à la feuille.
4. On recueille le travail et on leur distribue une copie du texte. On leur dit de le lire en notant particulièrement la facilité avec laquelle ils assimilent l'information. La lecture peut se faire à haute voix si les élèves ont de la difficulté à lire. On recueille ensuite les copies et on pose des questions aux élèves sur le texte.

Leçon 4 : *Les élèves élaborent un arbre de représentation où ils écrivent les points principaux en abrégé. Ils se rendent compte qu'ils peuvent ajouter des renseignements provenant de diverses sources aux sous-thèmes déjà établis.*

1. Les élèves classent sous les thèmes appropriés les renseignements utiles et intéressants qu'ils relèvent dans un texte.
2. Ils lisent un deuxième texte sur le même sujet et classent l'information recueillie.

Remarque — On peut utiliser deux récits ou combiner certains des éléments suivants : récit, article de journal, film fixe, film, entrevue, etc.

Leçon 5 : *Les élèves apprennent à organiser le deuxième texte.*

1. Après avoir classé les données tirées de toutes les sources, les élèves analysent les sous-thèmes et les ordonnent.
2. Ils numérotent les divers points des sous-thèmes selon leur ordre de présentation. Ils devraient aussi réfléchir à la combinaison possible de certains points.

Leçon 6 : *Les élèves écrivent une rédaction comportant une phrase d'introduction et de conclusion pour chaque paragraphe.*

1. On demande l'aide des élèves pour élaborer une liste de points abrégés, qui seront reportés au tableau noir.
2. On explique que, pour communiquer clairement dans une rédaction, il faut :
   - indiquer de quoi l'on va parler (présentation du sujet);
   - en parler (présenter les idées et les faits);
   - résumer ce dont on a parlé (conclusion).
3. À partir de ces trois principes, l'enseignant ou l'enseignante commence à écrire une rédaction au tableau avec l'aide des élèves. On les incite à fournir le plus de suggestions possible pour une phrase d'introduction.
4. On ordonne les sous-thèmes et on numérote chaque point.
5. On souligne que chaque sous-thème constitue un nouveau paragraphe et l'on rédige plusieurs paragraphes, jusqu'à ce que les élèves comprennent bien la façon de procéder.
6. On demande aux élèves de présenter le plus grand nombre possible de phrases pouvant servir de conclusion à la rédaction.

Leçon 7 : *Les élèves écrivent une courte rédaction.*

1. Les élèves choisissent un sujet qui les intéresse, à partir des textes présentés.
2. Les élèves élaborent un arbre de représentation et une série de points abrégés.
3. Ils remettent les textes à l'enseignant ou à l'enseignante.
4. Ils ordonnent les sous-thèmes et les points de chaque sous-thème.
5. Ils écrivent une courte rédaction en appliquant les trois principes déjà vus.

Leçon 8 : *Les élèves rédigent un travail de recherche en se servant de l'arbre de représentation.*

Un travail de recherche bien fait permet aux élèves d'apprendre :

- à recueillir l'information qu'ils jugent importante, à partir de plusieurs sources;
- à résumer les données sous forme de points abrégés;
- à transformer ces points en paragraphes qui se suivent logiquement.

Les élèves assimilent ainsi et peuvent mieux comprendre et se rappeler l'information qu'ils ont tirée des diverses sources consultées, par le fait de l'avoir évaluée, classée et ordonnée selon les objectifs qu'ils s'étaient fixés.

Rédaction d'un récit

On peut utiliser cette méthode avec tous les élèves, depuis le cycle primaire jusqu'à la fin du cycle supérieur. Certains éléments intéresseront particulièrement les plus jeunes, car il s'agit de découper, de coller, de colorier et de raconter une histoire. On peut organiser les leçons de la façon suivante :

Leçon 1 : *Les élèves révisent la forme abrégée.*

1. On lit aux élèves une histoire.
2. Les élèves indiquent la partie la plus intéressante du récit.
3. L'enseignant ou l'enseignante inscrit cette partie au tableau noir sous forme de points abrégés, sous le titre *Problème*.
4. On demande aux élèves ce qui s'est passé avant ce moment et on écrit ces points au tableau noir sous le titre *Introduction*.
5. Les élèves continuent d'indiquer le plus grand nombre de points possible, toujours sous forme abrégée. On les note au tableau noir.
6. On demande à un ou une élève de reconstituer un incident du récit et à un ou une autre, de l'abréger sous forme de points. On inscrit les réponses au tableau noir.
7. On demande aux élèves comment le récit se termine. On inscrit au tableau noir le mot *Dénouement.*

Introduction Problème Dénouement

|—————————×—————————|

Leçon 2 : *Les élèves mettent en ordre une série d'illustrations.*

1. On remet aux élèves une série de trois illustrations, pêle-mêle.
2. On demande aux élèves de les remettre en ordre.
3. On discute ce qui a été fait.
4. Les élèves rédigent une phrase appropriée sous chaque illustration.
5. L'enseignant ou l'enseignante inscrit au tableau noir une série d'énoncés, en se servant des phrases descriptives intéressantes des élèves.

Leçon 3 : *Répétition de la leçon 2.*

1. On remet aux élèves trois séries de trois illustrations chacune.
2. Les élèves les mettent en ordre et rédigent une phrase sous chacune d'elles.
3. Les élèves choisissent la meilleure séquence.
4. Ils la découpent et la collent sur une grande feuille.
5. Ils réécrivent leurs phrases en essayant de les rendre plus intéressantes.

Leçon 4 : *Les élèves indiquent les points importants d'un récit sous les rubriques Introduction, Problème et Dénouement.*

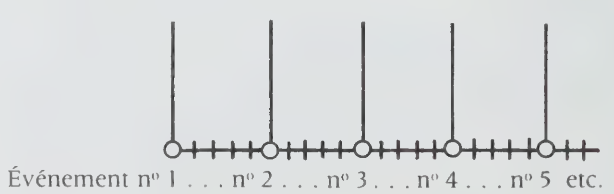
1. On montre une illustration à la classe.
2. On demande aux élèves d'indiquer le problème principal illustré.
3. Les élèves l'énoncent sous forme de point abrégé, et l'enseignant ou l'enseignante l'écrit au tableau noir.
4. On demande aux élèves de donner un *dénouement* possible. On en énumère les étapes et on demande aux élèves de les énoncer sous forme de points abrégés, puis on les inscrit au tableau.

Leçon 5 : *Les élèves élaborent une introduction qui mène au problème.*

1. On présente aux élèves quatre illustrations n'ayant aucun lien entre elles.
2. On lit une introduction pour chacune et l'on demande aux élèves de les numéroter.
3. Les élèves indiquent le problème et trouvent un dénouement pour l'une ou l'autre des illustrations.

Leçon 6 : *Les élèves indiquent le déroulement de l'action et le dénouement.*

1. On lit un bref récit en classe, par exemple, *Les pionniers de la Baie James.*
2. On remet aux élèves une copie des divers événements du récit ordonnés au hasard et une feuille à remplir comme ci-dessous :



3. On discute le problème.
4. Les élèves découpent le problème et le collent sur la feuille avec les événements.
5. On discute le premier événement. Les élèves le découpent et le collent dans la première case.
6. On explique que les événements survenus après le premier constituent le déroulement; les élèves les découpent et les collent sur leur feuille.
7. On explique que tous les événements qui se produisent après le problème constituent le dénouement; les élèves les découpent et les collent dans les cases qui restent.

Leçon 7 : *Les élèves ordonnent le déroulement de l'action et inventent un dénouement.*

1. Les élèves lisent un récit et s'arrêtent sur le problème.
2. On remet aux élèves une copie des événements qui ont mené au problème.
3. Les élèves les ordonnent, les découpent et les collent (voir leçon 6).
4. Les élèves rédigent un dénouement dans les cases qui restent.

Leçon 8 : *En groupe, les élèves définissent le problème dans une illustration.*

1. On montre une illustration aux élèves. En groupe, les élèves en définissent le thème.
2. Les élèves inscrivent le problème dans la case appropriée. L'enseignant ou l'enseignante l'indique au tableau.
3. Une discussion en groupe a lieu sur les divers points de départ possibles. Ces points sont inscrits au tableau sous forme abrégée.
4. Les élèves choisissent et notent une introduction et ordonnent les étapes du récit qui mènent au thème.
5. Les élèves ordonnent les étapes du dénouement.
6. Deux par deux, les élèves ajoutent d'autres détails à une intrigue donnée par l'un ou l'une des deux. Ils font ensuite de même avec l'autre intrigue.

Leçon 9 : *Répétition des leçons précédentes, au besoin.*

Leçon 10 : *Les élèves rédigent des phrases descriptives complexes à partir de points abrégés.*

1. On affiche quelques exemples de points abrégés, dans l'ordre. Ces points constituent un récit.
2. Les élèves cherchent à rendre chaque point plus intéressant. Utiliser un rétroprojecteur et un acétate pour cette partie du travail avec les élèves. Ajouter et enlever des mots, pour leur permettre de voir à quoi ressemble un brouillon. Leur expliquer que les ratures ont leur utilité. Discuter des synonymes, des adjectifs et des adverbes.
3. On tape le brouillon, puis on distribue des copies de la version finale et du brouillon aux élèves, qui les lisent et les comparent.

Leçon 11 : *Les élèves rédigent un brouillon à partir de leur dernière intrigue.*

Leçon 12 : *Des élèves dactylographient le récit (ils peuvent se servir du traitement de textes).*

Leçon 13 : *Les élèves divisent le récit en plusieurs parties pour l'illustrer.*

Leçon 14 : *Les élèves qui le désirent peuvent «publier» leurs récits, qui sont conservés à la bibliothèque de l'école.*

Lorsqu'ils voient leurs «œuvres» publiées, les jeunes comprennent qu'ils n'écrivent pas simplement pour leurs enseignants ou pour leurs parents. Ceci les incite à rédiger un texte aussi intéressant et instructif que possible et à chercher à communiquer l'information de façon claire et précise. Ils comprennent mieux l'importance des illustrations, des sections, des paragraphes et le lien qui doit exister entre le dénouement ou la conclusion et l'introduction.

La publication des travaux peut faire appel aux élèves qui profiteraient grandement de cette activité de groupe. Plusieurs élèves voudront continuer à écrire en vue d'être publiés. Ils éprouvent souvent une grande satisfaction à voir, sur la fiche intérieure de leurs livres, le nom des élèves qui ont lu leurs récits.

Possibilités de formation postsecondaire

Il y a quelques années, la plupart des adolescents en difficulté terminaient officiellement leurs études au palier secondaire. Aujourd'hui, ils poursuivent de plus en plus des études dans des établissements postsecondaires. Voici quelques points dont on devrait tenir compte dans le choix d'un programme d'études dans un établissement postsecondaire :

- Cherche-t-on vraiment à répondre aux besoins des élèves qui ont des modes d'apprentissage différents?
- Les autorise-t-on à enregistrer les cours?
- Peuvent-ils présenter leurs travaux sur un ruban magnétique?
- Les questions d'examens peuvent-elles être enregistrées?
- Les élèves peuvent-ils enregistrer leurs réponses aux examens?
- Peuvent-ils passer des examens qui ne comportent pas de limite de temps?
- Peuvent-ils disposer de plus de temps pour faire leurs travaux?
- Peuvent-ils disposer de plus de temps pour leur cours?
- Peuvent-ils passer tous leurs examens oralement?
- Peuvent-ils passer une partie de leurs examens oralement?
- Disposent-ils de manuels et de textes d'appui enregistrés?
- Tient-on compte des difficultés d'orthographe qu'ils ont?

Si chaque établissement d'enseignement postsecondaire a des responsabilités propres touchant les besoins des étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage, les facultés et les professeurs ont aussi des obligations à cet égard.

Les collèges et les universités recommandent aux étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage de le faire savoir le plus tôt possible, en annexant une lettre à leur demande d'inscription, en téléphonant ou en prenant rendez-vous. Ces étudiants peuvent ainsi savoir les modifications qui peuvent être apportées à leur programme, ce qui peut les aider à mieux choisir l'établissement qu'ils fréquenteront.

Les responsables du service d'orientation des écoles secondaires devraient savoir que les collèges et les universités ont souvent aujourd'hui un membre de leur personnel qui peut représenter les élèves en difficulté. Les services d'orientation devraient garder une liste à jour de ces personnes, pour aider les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage à bien choisir le programme qui leur convient.

Voici quelques adresses utiles pour se renseigner sur les services spéciaux offerts aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Établissements offrant des programmes en français

Directeur du bureau des admissions
Collège Algonquin
1385, avenue Woodroffe
Nepean (Ontario)
K2G 1V8
Téléphone : (613) 725-7517

Directeur, Vie étudiante
Collège Cambrian
1400, chemin Barrydowne, Succursale A
Sudbury (Ontario)
P3A 3V8
Téléphone : (705) 566-8101, poste 315

Directeur, Services aux étudiants
Collège Canadore
C.P. 5001
North Bay (Ontario)
P1B 8K9
Téléphone : (705) 474-7600, poste 2199

Registraire
Collège Niagara
Woodlawn Road, C.P. 1005
Welland (Ontario)
L3B 5S2
Téléphone : (416) 735-2211, poste 780

Agent de publicité et de planification
Collège Northern
Highway 101, C.P. 2002
South Porcupine (Ontario)
P0N 1H0
Téléphone : (705) 235-3211, poste 134

Le Registraire
Collège Saint-Laurent
2288, avenue Parkedale
Brockville, Ontario
K6V 5X3
Téléphone : (613) 345-0660

Adjoint au directeur général des services aux étudiants
Université d'Ottawa
Centre universitaire
85, rue Hastey
Ottawa (Ontario)
K1N 6N5
Téléphone : (613) 231-5053

Autres établissements

Assistant Registrar
Brock University
St. Catharines, Ontario
L2S 3A1
Téléphone : (416) 688-5550

Co-ordinator, Program for the Disabled
Health Services
Carleton University
Ottawa, Ontario
K1S 5B6
Téléphone : (613) 231-3657

Director of Counselling Services
Centennial College
P.O. Box 631, Station A
Scarborough, Ontario
M1K 5E9
Téléphone : (416) 694-3241, poste 273

Career Services
Conestoga College
299 Doon Valley Drive
Kitchener, Ontario
N2G 4M4
Téléphone : (519) 653-2511, postes 279, 366

Registrar and Director of Student Affairs
Durham College
Simcoe Street North
Oshawa, Ontario
L1H 7L7
Téléphone : (416) 576-0210, poste 254

Registrar
Fanshawe College
P.O. Box 4005
London, Ontario
N5W 5H1
Téléphone : (519) 452-4100

Counselling and Student Resource Centre
University Centre, Level 3
Guelph University
Guelph, Ontario
N1G 2W1
Téléphone : (519) 824-4120, poste 3244

Registrar and Director of Student Services
Lambton College
P.O. Box 969
Sarnia, Ontario
N7T 7K4
Téléphone : (519) 542-7751, poste 295

Registrar
Loyalist College
P.O. Box 4200
Belleville, Ontario
K8N 5B9
Téléphone : (613) 962-9501, poste 204

Director of Information and Media Services
Lakehead University
Thunder Bay, Ontario
P7B 5E1
Téléphone : (807) 345-2121, poste 300

Calendar and Scheduling Officer
McMaster University
Hamilton, Ontario
L8S 4L8
Téléphone : (416) 525-9140, poste 4339

Information Officer
Nipissing University College
P.O. Box 5002
Gormanville Road
North Bay, Ontario
P1B 8L7
Téléphone : (705) 474-3450, poste 2327

Office of the Registrar
Ontario College of Art
100 McCaul Street
Toronto, Ontario
M5T 1W1
Téléphone : (416) 977-5311

Communications and External Liaison
Mackintosh-Corry Hall
Queen's University
Kingston, Ontario
K7L 3N6
Téléphone : (613) 547-2640

Director of Student Services
Ryerson Polytechnical Institute
350 Victoria Street
Toronto, Ontario
M5B 2K3
Téléphone : (416) 979-5187

Registrar
Seneca College
1750 Finch Avenue East
Willowdale, Ontario
M2J 2X5
Téléphone : (416) 491-5050, poste 227

Student Services Director
Admissions Office
Sir Sandford Fleming College
School of Natural Resources
Frost Campus, P.O. Box 8000
Lindsay, Ontario
K9V 5E6
Téléphone : (705) 324-9144

Admissions Office
Sir Sandford Fleming College
Sutherland Campus
526 McDonnel Street
Peterborough, Ontario
K9J 7B1
Téléphone : (705) 743-5620

Director of Student Services
Trent University
Peterborough, Ontario
K9J 7B8
Téléphone : (705) 748-1215

Co-ordinator of Services to Disabled Persons
University of Toronto
140 St. George Street, Suite 623
Toronto, Ontario
M5S 2T4
Téléphone : (416) 978-3011

Advisor on Services for Disabled Persons
Needles Hall
University of Waterloo
Waterloo, Ontario
N2L 3G1
Téléphone : (519) 885-1211, poste 2993

Co-ordinator – Disabled Students
The University of Western Ontario
London, Ontario
N6A 5B8
Téléphone : (519) 679-2408

Assistant Dean of Students
University of Windsor
Windsor, Ontario
N9B 3P4
Téléphone : (519) 253-4232, poste 3288

Office of the Dean of Students
Wilfrid Laurier University
Waterloo, Ontario
N2L 3C5
Téléphone : (519) 884-1970, poste 2319

Sources : *Horizons 1985-86 : A guide to Post-Secondary Education in Ontario*
et
Tour d'horizon. Guide de l'éducation postsecondaire en Ontario, 1987-1988
Toronto, ministère des Collèges et Universités de l'Ontario

Ressources supplémentaires

1. Périodiques

Apprentissage et socialisation. Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, Montréal, Québec.

Cahiers pédagogiques. Syndicats nationaux des enseignements de second degré (SNES), 237, boulevard Saint-Germain, Paris 75007.

Pédagogie ouverte. Les Éditions NHP, Laval, Québec.

Québec Français. Association des professeurs de Français, Québec.

Vie pédagogique. Direction des communications, ministère de l'Éducation, Québec.

2. Trousses pédagogiques (multi-media)

Lévesque, D. et al. *Pleins feux sur la douance.* Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1984.

Valiquette, Josée et Henriette Major. *Les mots apprivoisés.* Montréal, Centre éducatif et culturel Inc., 1983.

______ . *Les mots endimanchés.* Montréal, Centre éducatif et culturel Inc., 1983.

Trousse de diagnostic et de rééducation pour les difficultés en lecture et en orthographe. Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1983.

Consulter également :

Répertoire de matériel orthopédagogique. Toronto, ministère de l'Éducation, 1985.

3. Références additionnelles

Adams, A.H., and C.B. Harrison. «Using Television to Teach Specific Reading Skills». *The Reading Teacher,* vol. 29, nº 4 (octobre 1975) : 45-51.

Alley, G.R. et D.D. Deshler. *Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods.* Denver, Colorado, Love, 1979.

Ashton-Warner, S. *Teacher.* New York, Bantam, 1964.

Askov, E.N. et K. Kamm. *Study Skills in the Content Areas.* Boston, Allyn and Bacon, 1982.

Audet, F. «Le journal comme outil d'apprentissage». *Vie pédagogique,* nº 17 (mars 1982) : 26-29.

Baratta-Lorton, Mary. *Faites vos jeux.* Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1980.

Berltzner, Klaus P., A.J. Coleman et G.D. Edwards. *Les sciences mathématiques au Canada.* Ottawa, Conseil des sciences du Canada, 1977.

Bigard, Alain. *Mathématique, Échec et Sélection.* Paris, Cedic, 1977.

Boudreau, Hélène. *La créativité à l'école primaire : une habileté à développer.* Montréal, CECM, 1984.

Bourneuf, D. et A. Paré. *Animation d'un coin de lecture.* Montréal, Éditions Québec-Amérique, 1975.

Castonguay, Suzanne et Françoise Dulude. «Portrait de l'apprenti-lecteur». *Vie pédagogique,* vol. 15 (novembre 1981) : 17-20.

Chabot, Marcel. *La lecture telle que les enfants l'apprennent.* Une procédure d'analyse des maldonnes en lecture orale et un instrument de diagnostic et d'évaluation. Montréal, Pracdix Inc., 1976.

Chassagny, C. *La pédagogie relationnelle du langage.* Paris, P.U.F., 1977.

Cruickshank, William M. *Adolescence et troubles d'apprentissage. Une époque de la vie.* Montréal, AQETA, 1979.

Cunningham, P. «Beginning Reading Without Readiness: Structural Experience» tiré de *Reading Horizon,* vol. XIX, nº 3 (printemps 1979) : 227-228.

Dahan-Dalmedico, Amy et Jeanne Peiffer. *Routes et Dédales.* Montréal, Études Vivantes, 1982.

Dézaly, R., *Tendances nouvelles de l'enseignement des mathématiques,* volume IV. Paris, Commission internationale de l'enseignement des mathématiques, UNESCO, 1979.

Dulude, Françoise. «Comment évaluer l'habileté à lire». *Vie pédagogique,* vol. 15 (novembre 1981) : 23 et 24.

______ . «Enseigner à lire en première et deuxième années». *Vie pédagogique,* vol. 15 (novembre 1981) : 21 et 22.

______ .«Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire». *Vie pédagogique*, vol. 15 (novembre 1981) : 25-29.

Dunlap, W.P. et A.H. Brennan. «Diagnosing Learning Difficulties Via the I.A.I». *Academic Therapy*, vol. 12, nº 4 (été 1977) : 389-97.

Eanet, M. et A. Manzo. «READ – A strategy for improving reading/writing/study skills». *Journal of Reading*, vol. 19, nº 8 (mai 1976) : 647-652.

Estienne, F. *Lecture et dyslexie*. Paris, Éditions Jean-Pierre Delarge, 1975.

______ . *Plaisir et langage*. Paris, Éditions Jean-Pierre Delarge, 1980.

Feingold, B.F. «Hyperkinesis and Learning Disabilities Linked to the Ingestion of Artificial Food Colours and Flavours. *Journal of Learning*, vol. 9, nº 9 (1976) : 551-559.

Feuerstein, R. *Instrumental Enrichment*. Baltimore, Md., University Park Press, 1981.

Flavell, J. «Meta-Cognitive Aspects of Problem Solving», dans *The Nature of Intelligence*, éd. par L. Resnick, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1976.

Fortier, Gilles. «Le test de closure». *Québec français*, mai 1982 : 78-82.

Foucambert, Jean. *La manière d'être lecteur*. Paris, O.C.D.L.-SERMAP, 1977.

Freedman, G. et E. Reynolds. «Enriching Basal Reader Lessons With Semantic Webbing». *The Reading Teacher*, vol. 33, nº 6 (mars 1980) : 667-684.

Gentry, R. «An Analysis of Developmental Spelling in GYNS at WRK». *The Reading Teacher*, novembre 1982 : 192-220.

Giasson, Jocelyne et Jacqueline Thériault. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983.

Giasson-Lachance, J. *Techniques d'évaluation de la lecture*. Publications PPMF/Laval, Éditions Ville-Marie, 1980.

Goodman, K.S. et Y.M. «Reading is natural». *Apprentissage et socialisation*, vol. 3, nº 2 (1980) : 107-123.

Goodman, Y. et C. Burke. *Reading Miscue Inventory: Procedure for Diagnosis and Evaluation*. New York, MacMillan, 1972.

Goupil, Louise. «L'application du programme de français et l'aide aux enfants en difficulté au primaire». *Vie pédagogique*, vol. 33 (novembre 1984) : 33-36.

Graver, S.C. «La difficulté d'apprentissage, source de préoccupation». *Santé mentale au Canada*, septembre 1981 : 22-24.

Graves, Donald H. *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, N.H., Heinemann Educational Books, 1983.

Grey County Board of Education. *Learning Disabilities*. Markdale, Ontario, Grey County Board of Education, 1978.

Hétu, Jean-Claude. *Stratégie d'enseignement des nombres entiers naturels*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1978.

Hollingsworth, P. «An experimental approach to the Impress Method of Teaching Reading». *The Reading Teacher*, vol. 31, nº 6 (mars 1978) : 624-626.

Hould, R.P. «Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture». *Vie pédagogique*, nº 11 (février 1981) : 22-26.

Inizan, A. *Le temps d'apprendre à lire*. Paris, Colin-Bourrelier, 1972.

Jaulin-Manoni, Francine. *Le pourquoi en mathématique*. Paris, E.S.F., 1976.

Katz, Carol. *Mon adolescent a des troubles d'apprentissage . . . donc je l'aide!* Montréal, AQETA, 1979.

Lang, Serge. *Des jeunes et des mathématiques*. Sillery, Québec, Québec-Science, 1984.

Langevin, C. «Lire ou apprendre à lire?». *Québec Français*, nºs 45 et 46.

______ . *Le langage chez votre enfant*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1970.

Lavers, R. «L'enfant en difficulté. Perspectives américaine et française». *Vie pédagogique*, nº 13 (juin 1981) : 22-25.

Lentin, L. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Paris, Les Éditions E.S.F., 1974.

______ . *Comment apprendre à parler à l'enfant*. Paris, Les Éditions E.S.F., 1977.

______ . *Du Parler au Lire*. Paris, Les Éditions E.S.F., 1977.

Lindsay, P.H. et A.E. Marini. *Microcomputers and Exceptional Children: Releasing the Potential*. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1983.

Logan, Bayne. *L'apprentissage des mathématiques chez l'enfant*. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1976.

Loignon, Huguette C. et Jean-Pierre Lalonde. «L'enfance en difficulté en classe régulière». *Québec Français*, octobre 1980 : 31 et 32.

Lundsteen, S.W. «Quelques comparaisons entre le développement du langage et l'apprentissage de la lecture». *Pédagogie ouverte*, vol. 5, nº 1 (décembre 1978) : 8-18.

Manzo, A.V. «Guided Reading Procedure». *Journal of Reading*, vol. 18, nº 4 (janvier 1975) : 287-291.

______ .«The ReQuest Procedure». *Journal of Reading*, vol. 12, nº 2 (novembre 1969) : 123-126.

Martin, Lyne. «Illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année». *Vie pédagogique*, vol. 15 (novembre 1981) : 30-32.

Meichenbaum, D., et S. Burland. «Cognitive Behaviour Modification for Children». *School Psychology Digest*, vol. 8, nº 4 (automne 1979) : 426-433.

Melvin, H.P. «La psycholinguistique et l'enseignement de la lecture». *Pédagogie ouverte*, vol. 5, nº 1 (octobre 1979) : 4-12.

Nimier, Jacques. *Mathématique et affectivité.* Paris, Éditions Stock, 1976.

Ontario, ministère de l'Éducation. *Arts visuels.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1986.

______ . *Le comportement.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1986.

______ . *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires, 1984.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1984.

______ . *La formation aux cycles primaire et moyen.* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1975.

Pagé, Michel. «Le point sur l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans l'optique du nouveau programme». *Vie pédagogique,* vol. 14 (octobre 1981) : 17 et 18.

Papert, Seymour. *Jaillissement de l'Esprit. Ordinateurs et Apprentissage.* Paris, Flammarion, 1981.

Pipher, E. *Organizing the Classroom to Accommodate Students with Special Needs.* Monographie non publiée, 1983.

Primeau, Gilles. «Pourquoi les écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?». *Vie pédagogique,* vol. 14 (octobre 1981) : 19-23.

Provencher, Gérard. «Enseignement et styles d'apprentissage». *Vie pédagogique,* novembre 1981 : 4-8.

Québec, ministère de l'Éducation. *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés : bilan fonctionnel et plan d'action.* Québec, Éditeur officiel, 1983.

______ . *Guide pédagogique. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture. Primaire.* Québec, Éditeur officiel, 1983.

______ . *Guide pédagogique. Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture. Secondaire.* Québec, Éditeur officiel, 1983.

______ . *Le matériel didactique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire, document d'information.* Québec, Éditeur officiel, 1979.

Québec Français. «Dossier Lecture», nº 29 (mars 1978) : 19-52.

Québec Français. «Les enfants en difficulté d'apprentissage», nº 39 (octobre 1980) : 18-51.

Québec Français. «Pour des lectures signifiantes», nº 41 (février 1981) : 49-87.

Richaudeau, F. et Georges Rémond. *Je deviens un vrai lecteur.* Montréal, Les Éditions France-Amérique, 1980.

Rondal, J.A. *Langage et éducation.* Bruxelles, Mardaga, 1978.

______ . *Votre enfant apprend à parler.* Bruxelles, Mardaga, 1980.

Rondal, J.A. et X. Séron. *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation.* Bruxelles, Mardaga, 1982.

Roulin, D.M. *Le développement du langage.* Québec, Les Éditions La Liberté, 1980.

Silvestre de Sacy, C. *Bien lire et aimer lire.* Adaptation canadienne de Georges Henning, Laval, Mondia, 1976.

Silvestre de Sacy, C. et S. de Sechelles. *Lecture, base de l'orthographe.* Laval, Mondia, 1980.

Smith, F. *Comment les enfants apprennent à lire.* Montréal, Les Éditions France-Amérique, 1981.

______ . *La compréhension et l'apprentissage.* Traduit et adapté par Alain Vézina, H.R.W., 1979.

Stauffer, R. *Teaching Reading as a Thinking Process.* New York, Harper and Row, 1976.

Therrien, Denis. *Didactique de la mathématique au primaire.* Montréal, les Éditions Ville-Marie, 1981.

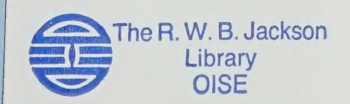
Van Grunderbeeck, Nicole. «La dérive des méthodes de rééducation». *Québec Français,* octobre 1980 : 28 et 29.

______ . «Les enfants en difficulté d'apprentissage». *Québec Français,* octobre 1980 : 18-21.

______ . «Les prérequis». *Québec Français,* octobre 1980 : 26 et 27.

Vézina, Alain. «Continuer d'apprendre à lire quand on sait déjà lire». *Vie pédagogique,* vol. 14 (octobre 1981) : 24-26.

Vie pédagogique. «Dossier La lecture au primaire», nºs 14 et 15 (octobre et novembre 1981).



88-030
ISBN 0-7729-3260-3